

**Expediente**

**Diretor Geral do Campus São Paulo:**

Prof. Me. Luís Cláudio de Matos Lima Júnior

**Vice-Diretora do Campus São Paulo:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira

**Diretor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do Campus São Paulo:**

Prof. Dr. Thomas Edson Filgueiras Filho

**Editor Gerente e de Seção (v. 2, n. 2, mai.2018):**

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Conselho Editorial – Comitê Científico Docente/IFSP (v. 2, n. 2, mai.2018):**

Cristina Lopomo Defendi

Henrique Marins de Carvalho

José Braz Araujo

Mariana Pelissari Monteiro Aguiar Baroni

Rogério Ferreira da Fonseca

Valeria Trigueiro Santos Adinolfi

**Conselho Editorial – Comitê Científico Discente/IFSP (v. 2, n. 2, mai.2018):**

Abner Silva Xavier

Claudio Adão Santos

Edimar Cristiano Macedo

Luiz Fabio Dimov

Natalia Pais Pereira

**Revisão preliminar:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Revisão final:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Editoração:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Capa:** Alessandra Roque dos Santos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO  
PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – DPE

<https://spo.ifsp.edu.br>

Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo/SP.

Tel.: (11) 2763-7640

Endereço eletrônico: [revistaposgere@gmail.com](mailto:revistaposgere@gmail.com)

## Apresentação

A *POSGERE - Pós-Graduação em Revista*, revista para pós-graduandos (*lato e stricto sensu*) publicada pelo Campus São Paulo do IFSP publica nesta edição o segundo número de seu segundo volume, composta em quase sua totalidade por trabalhos publicados na seção *Artigos Stricto Sensu*.

Esta edição apresenta uma novidade, a seção *Traduções*, com a tradução inédita para o português de LEITURAS TRANSVERSAIS DE JEAN DE LÉRY: SOBRE "O BREVIÁRIO DO ETNÓLOGO", de Frank Lestringant, realizada por Sandro Adrian Baraldi e Nathalia Macri Nahas, com revisão de Diana Gonçalves Vidal. Esperamos que esta nova seção apresente importantes contribuições à nossa academia.

Os demais trabalhos desta edição estão publicados na seção *Artigos Stricto Sensu*, como mencionamos anteriormente. O primeiro deles, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PPI DO IFBA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES, de autoria de Mariana Fernandes dos Santos, Nádja Núbia Ferreira Leite Cardoso e de Edilson Fortuna de Moradillo, aborda contradições presentes no PPI do IFBA em relação à adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico, contradições essas, segundo os autores, de cunho teórico e ideológico.

O artigo de Adriano Augusto Fidalgo, A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL, discute a questão da mobilidade em áreas urbanas e a deficiência no transporte público com suas consequências no cotidiano dos usuários, especialmente focando a questão do transporte individual de passageiros.

O trabalho CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA, de Vilma Santana dos Santos, apresenta uma discussão sobre a política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, oferecida por meio de um curso de pós-graduação *lato sensu*, analisando a articulação desse curso com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele, sob o olhar dos próprios egressos.

Vinícius Luz de Lima apresenta o artigo ENSINO E APRENDIZAGEM PROBLEMATIZADOS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM ARQUITETURA E URBANISMO, que discute os resultados de uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem problematizados em cursos de ensino superior de Arquitetura e Urbanismo. Adota-se a metodologia composta de estudos bibliográficos de referenciais teóricos sobre o ensino problematizado e sua utilização no ensino superior associados, segundo o autor, à análise de estudos de caso resultantes de relatos de professores de Arquitetura e Urbanismo em que se identificam as abordagens problematizadoras.

Em O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS, escrito por Lucas

Labigalini Fuini e Raquel Guiraldelli Bonfá Fuini, discute-se, segundo os autores, os elementos principais de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando a realidade de sua construção em diferentes contextos educativos.

Aproveitamos o momento para informar aos leitores que o fluxo de submissão de trabalhos à nossa revista é contínuo e convidamos-lhes a não apenas se entregarem à leitura dos artigos e tradução aqui publicados como também a publicarem em nossa revista.

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Editor-gerente

POSGERE – Pós-Graduação em Revista.

## LEITURAS TRANSVERSAIS DE JEAN DE LÉRY: SOBRE "O BREVIÁRIO DO ETNÓLOGO", DE FRANK LESTRINGANT

Tradução de  
**Sandro Adrian Baraldi**  
**Nathalia Macri Nahas**

Revisão da tradução de  
**Diana Gonçalves Vidal<sup>1</sup>**

### RESUMO

Esta tradução trata principalmente do processo de colonização brasileira pelos protestantes e católicos franceses do século XVI, nessa época em guerra aberta e fratricida. A colonização brasileira desse período encontrava-se diretamente sob esse embate de forças entre os evangélicos e os católicos da contrarreforma.

**Palavras-chave:** Etnografia. Século XVI. Contrarreforma. Colonização Brasileira.

Foi Jean-Louis Fabiani que me apresentou a Michel de Certeau no inverno de 1977. Quinta-feira, 3 de fevereiro, um dia cinzento e chuvoso, nós almoçamos todos os três perto de sua casa no número 62-68 da rua Allera, 15º distrito de Paris. Eu ensinava perto dali, no liceu *Camille-Sée*. Fabiani conhecia Michel de Certeau da Califórnia: ambos haviam compartilhado por algumas semanas o mesmo apartamento na Universidade de San Diego. Fabiani era então um estudante de Pierre Bourdieu, o sociólogo que, na **A invenção do cotidiano**, forma dupla com o filósofo Michel Foucault, sendo ao mesmo tempo a antítese e o análogo: a antítese pelo estilo pesado e labiríntico, contrastando com o estilo leve "palavras dançantes" de Foucault<sup>2</sup>; analógico pelo manto sombrio lançado sobre as práticas e seus atores em benefício da toda poderosa e toda luminosa teoria. Em Bourdieu, a teoria despótica atingiria o poder mais absoluto e a transcendência mais vertiginosa nas **Meditações Pascalianas**<sup>3</sup>, um de seus últimos livros, ponto ao mesmo tempo culminante e abissal da obra, que confirma o diagnóstico

---

<sup>1</sup> Tradução do capítulo "Lectures Croisées de Jean de Léry: À propos du 'bréviaire de l'ethnologue'", in DELACROIX, Charles et al.: *Michel de Certeau: les chemins d'histoire*, Bruxelas: Éditions Complexe, 2002, páginas 55 a 75, por Sandro Adrian Baraldi, doutorando em Filosofia da Educação na FEUSP, Nathalia Macri Nahas, doutoranda em Literatura Portuguesa na FFLCH-USP. Revisão: doutora Diana Gonçalves Vidal, professora da FEUSP.

<sup>2</sup> Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.105.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *Meditações Pascalianas*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

clarividente feito em **A invenção do cotidiano** muitos anos antes. A Sociologia, conforme Bourdieu, avatar do Deus escondido e irônico de Pascal, é a única capaz de explicar o que os atores sociais, ou melhor, os "sujeitos", fazem sem saber, depositários de uma "douta ignorância" que é eficiente apesar deles<sup>4</sup>. Ao fazer isso, Bourdieu parece não notar que a ideologia mais tradicionalista retorna para as ciências humanas. A atitude condescendente do etnólogo de outrora em face da sociedade "selvagem" que ele examinava do alto de sua ciência e de seu sistema é, dessa maneira, reconduzida "a título de sociólogo"<sup>5</sup>.

Por que queria tanto encontrar-me com Michel de Certeau? Porque entre os grandes nomes dessa era tão fértil em teóricos e pensadores, ele era de longe o mais acessível e menos prisioneiro da instituição, o menos "guru" justamente. Porque naquele momento de dúvida e de experimentação, eu conheci um começo de carreira difícil: professor mal amado da administração, se não fossem meus alunos, eu via diante de mim um longo futuro monótono e acinzentado. Qualquer fuga dessa condição de docente, dentro de uma instituição escolar que já amargava uma longa crise, me parecia uma necessidade vital. De certa forma, Michel de Certeau me permitia conciliar o ideal afetado pelos anos de chumbo da presidência de Pompidou e o início do giscardismo, e uma realidade decididamente sombria. Suas lições de tática e caça ilegal<sup>6</sup> foram mensagens de esperança, em um tempo em que havíamos desistido de esperar a "grande noite". Sem sacrificar nada do sonho e da salutar revolta, suas lições intempestivas e, no entanto, muito atuais compunham o princípio de realidade. Porque finalmente Michel de Certeau acabava de publicar em **A escrita da história** as páginas mais brilhantes já escritas sobre Jean de Léry, huguenote do século XVI, a quem devemos "essa obra-prima de literatura etnográfica, **Viagem à Terra do Brasil**"<sup>7</sup>, que Claude Lévi-Strauss qualificou como um "breviário do etnólogo"<sup>8</sup>. Ora, Léry era, com seu rival e concorrente, o franciscano André Thevet, a quem eu decidi dedicar minha tese de doutoramento, minha principal leitura do momento.

---

<sup>4</sup> *A invenção do cotidiano*, op. cit., p. 117.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.117.

<sup>6</sup> N.T.: no original "braconnage".

<sup>7</sup> N.T.: Claude Lévi-Strauss, *Tristes Trópicos*, São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957, p. 83.

<sup>8</sup> Claude Lévi-Strauss, *Tristes Trópicos*, São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957, p. 80, Cf. Michel de Certeau, *A escrita da história*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.214, "ETNO-GRAFIA, A oralidade ou o espaço do outro: Léry".

Nesse primeiro encontro em 1977, Michel de Certeau me passou a incumbência de um artigo, introdutório, para a edição especial de uma revista quebequense dedicada a “*La Nouvelle-France: documents et questionnements*”<sup>9</sup>. Michel devia escrever o prefácio. Longamente adiado por uma greve dos professores da Universidade de Laval, o número foi lançado com seis meses de atraso, sem o prefácio, mas com o meu artigo que Michel tinha orientado, lido e relido. O tempo que ele não pode consagrar ao seu próprio texto, ele generosamente me concedeu. A partir de então, estabeleceu-se um relacionamento amigável, que só terminou com a sua morte, em 9 de janeiro de 1986.

Se eu retomo essa ocasião que pode parecer anedótica, é porque o espaço desempenhou um papel importante nas nossas trocas. A Califórnia, onde eu fui ensinar anos mais tarde, foi indiretamente o ponto de início de nosso encontro, depois o Quebec em efervescência, o Brasil, de que falávamos e que Michel tinha visitado muitas vezes, e a Itália finalmente, onde nos reencontramos no verão de 1980 em uma das famosas conferências semióticas de Urbino. De uma margem à outra do Atlântico, ou melhor, das praias do Pacífico aos parapeitos antigos da Europa, ele era o guia<sup>10</sup> ideal. Não apenas de teorias linguísticas, políticas, sociológicas, mas também de objetos, de textos, de imagens. Tenho uma carta dele, datada de 30 de janeiro de 1978: “Se você tiver um exemplar ainda disponível, eu serei grato – maneira também de fazer circular Thevet.” Fazer circular, tal era a palavra mestra de Michel de Certeau. “Sua atenção se volta sempre às circulações possíveis, sejam as redes sociais, sejam as viagens individuais que nascem da ocasião”, diz Luce Giard em seu prefácio à reedição de *La Prise de parole*<sup>11</sup>. Uma de suas expressões favoritas era: “Isso é maravilhoso!” Nada de banal nessas palavras de cumplicidade e espanto: elas expressavam, com toda a sua força, a surpresa da maravilha. Um encontro, os reencontros, uma leitura, a descoberta de um documento raro, uma troca de cartas, um nascimento, tantos milagres que engrandeciam o mundo e iluminavam o horizonte cotidiano. Mais tarde, justamente, isto foi questão para um artigo a quatro mãos sobre os monstros e as maravilhas dos mapas antigos, animais vivos de vento, “belezuras” marinhas, peixes voadores chicoteando fortemente as velas das caravelas, híbridos de toda natureza. Eu estava ensinando na Universidade de Haute-Alsace em

---

<sup>9</sup> N.T.: “Nouvelle-France et fiction cosmographique dans l’oeuvre d’André Thévet”, Frank Lestringant, *Études littéraires*, vol. 10, n°1-2, 1977, p. 145-173. <http://www.erudit.org/revue/etudlitt/1977/v10/n1-2/500433ar.pdf>. Acesso em 31/01/2017, às 20h.

<sup>10</sup> N.T.: no original “passeur”.

<sup>11</sup> Michel de Certeau, *La Prise de parole et autres écrits politiques*. Paris, Seuil, 1994, p. 19.

Mulhouse; Michel era presidente do seu departamento em San Diego, o que limitou suas viagens à Europa. Estávamos cada um em uma fronteira, ele na novíssima fronteira californiana, pendurado na falha de San Andreas, de frente para o ilimitado Pacífico, e eu na velha fronteira da Renânia, tantas vezes e por tanto tempo disputada. Esse artigo, que se manteve em forma de projeto, teria sido escrito à distância e através dos mares, entre a França e a América, a Alsácia e a Califórnia, de uma franja do mundo para o outro. Começamos a trocar textos e fac-símiles de gravuras antigas. Michel entusiasmava-se. Ele gostava especialmente da ideia desses veneráveis monstros que cruzam os mares por meio de remessas postais, sem o conhecimento da alfândega e dos guarda-vidas.

Durante esses périplos, Michel desenhou o mapa do mundo, desde a floresta do Brasil, onde as comunidades indígenas lutavam por suas terras e sua sobrevivência, até a Polônia insurgente. Não é por acaso que ele falou tão bem de Foucault, seu homônimo pelo batismo. De si mesmo ele poderia ter dito da "sua mobilidade e habilidade para atravessar as fronteiras dos campos de saber"<sup>12</sup>. Não contente com o espaço real onde ele não cessava de tecer laços, de religar inteligências e vontades, inventariava a cartografia espiritual dos místicos. Como eu tinha meus contatos no departamento de Mapas e Planos da Biblioteca Nacional, de onde fui "pensionista" por um período, ele me pediu para pesquisar os "mapas-pinturas simbólicos tão comuns no século XVI, visualizações escriturárias e narrativas" que ao mesmo tempo o intrigavam e o apaixonavam<sup>13</sup>. A distância geográfica ampliava entre nós o espaço do diálogo, que se enriquecia ainda pela profundidade histórica.

O intervalo mais amplo, o mais aberto entre nós, foi a da religião. Talvez digamos nestes tempos de ecumenismo que se trata de velhas luas, e que a disputa diminuiu hoje entre Roma e Genebra, entre católicos e protestantes. Por meio de Michel, contudo, eu descobri a profundidade e a riqueza dessa alteridade. De pronto este diálogo, feito mais de silêncios do que de palavras, ajudou-me a encontrar o meu lugar. Nossas relações intelectuais estavam embasadas em um tipo de quiasma: ele, o jesuíta, em licença da ordem, interessou-se pelo herege Jean de Léry, pastor da Igreja reformada; quanto a mim, protestante tentado pelo agnosticismo, mas firmemente ligado às minhas raízes assim como ele com as suas, consagrei a melhor parte do meu lazer ao católico André Thevet,

---

<sup>12</sup> Michel de Certeau, *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 14.

<sup>13</sup> Carta datada de La Jolla, 29 de maio de 1982.

tema de minha tese de doutorado. Rapidamente esse vaivém e a amigável confiança de Michel levaram-me à intrepidez. Assim que terminei provisoriamente a fantástica cartografia da Nova França segundo Thevet, comecei a escrever sobre a Eucaristia. Como podíamos esperar, a questão central da Encarnação foi o ponto cego da nossa troca, o indizível da nossa relação. "O assunto é fundamental para o século XVI: é necessário discutir isso novamente", escreveu-me Michel em sua carta de 1982. Na verdade, nós nunca tínhamos realmente discutido isso e não o fizemos depois, porque, talvez, não fosse possível. Tentemos esclarecer hoje essa complicação.

### **Duas lições de escrita: Léry e Lévi-Strauss**

O capítulo de **A escrita da história** consagrado a Jean de Léry se situa, como toda uma série de outros ensaios de Michel de Certeau, "entre ciência e ficção"<sup>14</sup>. Ele convoca as autoridades aparentemente mais diversificadas, de Jacques Lacan a Marguerite Duras, passando por Claude Lévi-Strauss, para descrever o surgimento da escrita frente à oralidade do selvagem. Publicado em Genebra em 1578, mas reportando a uma jornada de vinte anos antes, **Viagem à terra do Brasil**, de Léry<sup>15</sup>, seria, nesse sentido, a certidão de nascimento da etnografia. Léry tenta confiscar a palavra do outro, subtraí-la e aprisioná-la no cofre idolatrado do livro, perdendo-a irremediavelmente. Esse cenário de prazer e perda, de possessão efêmera e do luto interminável que disso resulta, agrava as tribulações do corpo místico da Igreja Cristã.

O comentário de Michel de Certeau se divide em várias etapas. A primeira concerne à "lição da escrita" de Jean de Léry, modelo invertido daquele de **Tristes trópicos**. Para o calvinista Léry, a escrita deve ser inscrita "como dons singulares que Deus nos concedeu"<sup>16</sup>. Ao contrário, os Índios que a ignoram e que não têm acesso consequentemente à Bíblia são "um povo maldito e desamparado de Deus"<sup>17</sup>. Ao elogio da escrita, invenção quase divina, em Léry, responde a acusação de Lévi-Strauss. Esta é a famosa "lição da escrita" de **Tristes trópicos**. O ensinamento que dele tira o antropólogo

---

<sup>14</sup> Título, como se sabe, da coleção póstuma dos artigos de Michel de Certeau já citado acima.

<sup>15</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, tradução de Sérgio Milliet, São Paulo: Livraria Martins Editora, 1967.

<sup>16</sup> Jean de Léry, *op. cit.*, capítulo XVI, p. 176.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 188.



é que a escrita “parece favorecer à exploração dos homens antes de iluminá-los”<sup>18</sup>. Como resultado de subterfúgios empregados por um chefe muito esperto, que, para assegurar sua autoridade, imita o gesto de escrever e rabisca linhas sinuosas sobre o papel, “a escrita e a perfídia penetravam ao mesmo tempo”<sup>19</sup> entre os nhambiquaras. Essas páginas tão paradoxais quanto inspiradas foram criticadas, sobretudo por Jacques Derrida, por seu lado radical e radicalmente “primitivista”<sup>20</sup>.

A escrita, na perspectiva rousseana que é a de Lévi-Strauss, implica a renúncia à transparência original. Ela introduz a distância e a duplicidade entre os seres, funda uma divisão e uma hierarquia entre os que sabem e os que não sabem escrever. A crítica antiga da escrita recaía sobre um ponto ligeiramente diferente. No Fedro de Platão, a escrita é para Sócrates um simulacro do discurso, vivo e animado. Ora este simulacro é mentiroso, porque mesmo dando-se como vivo, ele é inerte e mudo, surdo a qualquer interpelação<sup>21</sup>. Sócrates se interessa pela escrita, porque se trata de uma memória externa, estrangeira à alma e aos recursos da reminiscência. A escrita favorece, assim, além da preguiça e do esquecimento de si, o despojo do tesouro enterrado em cada indivíduo. Essa foi a resposta do rei do Egito Tamuz Amão a Teute, originário de Náucratis, o inventor mítico da escrita<sup>22</sup>.

A crítica que Sócrates endereça para a escrita não é pertinente para Jean de Léry, simplesmente porque a relação entre fala e escrita não se coloca em termos de antagonismo e exclusão<sup>23</sup>. Para esse militante calvinista, a Palavra e a Escrita santa são uma só e mesma coisa. A Bíblia não é um simulacro mudo, uma letra morta. Ela é depositaria da Palavra viva. A Bíblia fala ao leitor, desde que ele a receba e a escute em viva fé. Contrariamente à afirmação de Sócrates, de que a escrita seria uma relíquia morta da palavra, um terreno inerte do grande festim das palavras, Léry, como “pregador”, proclama a letra viva de um texto. Sua vocação exige isso: ele é ministro da Palavra. Seu

---

<sup>18</sup> Claude Lévi-Strauss, *Tristes trópicos*, op. cit., capítulo XXVIII, p. 318.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 319.

<sup>20</sup> Jacques Derrida, *Gramatologia*, São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1973, p. 125-172: “A violência da letra: de Lévi-Strauss a Rousseau”.

<sup>21</sup> Platão, *Diálogos*, Vol. V: *Fedro – cartas, o primeiro Alcibíades*, Pará: Universidade Federal do Pará, 1975, p. 94.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>23</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, op. cit., capítulo XVI, p. 176.

trabalho de pastor consiste em reativar uma mensagem escrita desde sempre, em fazer ressoar dentro do presente século a boa notícia, que atesta e confirma a tradição bíblica<sup>24</sup>.

Michel de Certeau observa: "Para Léry (nisto ele permanece a testemunha da teologia bíblica reformada), a escrita supõe uma transmissão fiel da origem, um estar-lá do Começo que atravessa, indene, os avatares de gerações e de sociedades mortais".<sup>25</sup> Há, pois, em Léry, um privilégio exorbitante da escrita, que reúne nela o poder conservador e dominador do traço escrito, a eficácia, a prontidão sempre presente do verbo. Enquanto Sócrates considerou a escrita como simulacro ou como ilusão, um cadáver de memória de alguma forma, para o calvinista Léry, ela é plena da palavra que detém e reproduz à vontade, não mecanicamente, mas com uma fecundidade inesgotável, em uma improvisação incessante e por variações constantemente atualizadas.

Jacques Derrida, em sua crítica ao logocentrismo herdado de Platão, um logocentrismo bem reconhecível na "lição de escrita" de Claude Lévi-Strauss, propõe inscrever a palavra dentro da escrita, ou, mais precisamente, de reconhecer a escrita em toda a linguagem, desde que haja obliteração do nome próprio e diferença classificatória. Haveria, então, a escrita "desde a primeira manhã da linguagem". Essa "arqui-escrita", de imediato, é habitada pela violência e alienação – a *differánc*e<sup>26</sup>. À expressão, cara à antropologia, de "sociedade sem escritura" não corresponderia, pois, nenhuma realidade nem nenhum conceito. Esta expressão, diz Derrida, provém do onirismo etnocêntrico, abusando do conceito vulgar, isto é, etnocêntrico, da escritura"<sup>27</sup>.

Certamente, Jean de Léry não escapa do etnocentrismo denunciado por Derrida. Sua concepção da escrita é restritiva e tipicamente europeia, no que não leva em conta os signos não alfabéticos. Mas é ampla ao mesmo tempo, posto que não é exclusiva da palavra e que ela a contém sem esgotá-la, mas restituindo-a indefinidamente. É porque o etnocentrismo de Léry se exerce, na realidade, em uma direção muito diferente daquela do antropólogo que se reconhece nele. Este etnocentrismo é mais brutal na aparência. Em

---

<sup>24</sup> N.T.: no original "scripturaire".

<sup>25</sup> Michel de Certeau, *A escrita da história*, *op. cit.*, p.217-218.

<sup>26</sup> N.T.: "Neo-grafismo produzido a partir da introdução da letra a na escrita da palavra *différence*. A *differance* não é 'nem um conceito, nem uma palavra', funciona como 'foco de cruzamento histórico e sistemático' reunindo em feixe diferentes linhas de significado ou de forças, podendo sempre aliciar outras, constituindo uma rede cuja tessitura será impossível interromper ou nela traçar uma margem, pois o que se põe em questão é 'a autoridade de um começo incontestável, de um ponto de partida absoluto, de uma responsabilidade de princípio'" (Glossário de Derrida; trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão geral de Silvano Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976, p. 22).

<sup>27</sup> Jacques Derrida, *Gramatologia*, *op. cit.*, p. 136.

vez de mover-se, em um devaneio nostálgico, em direção à origem e à transparência perdida, aprofunda-se na *différance*. As línguas do Paraíso assombraram o século XVI, entretanto como um bom calvinista, Léry abstém-se de especular sobre isso e, especialmente, de querer voltar para essa origem desconhecida. O Paraíso terrestre é necessariamente um paraíso perdido. A mensagem de Léry pode ser resumida assim: a palavra é enganadora desde o Éden e a tentação de Eva. A escrita não traz nenhuma perda, mas, ao contrário, uma redenção possível. Infelizes, por conseguinte, aqueles que não dominam a escrita!

Entre as "lições de escrita", respectivamente de Léry e de Levi-Strauss, pode-se observar, definitivamente, uma espécie de simetria reversa. Enquanto a escrita é celebrada por Léry, é desvalorizada por Lévi-Strauss. Para um, ela contém a plenitude do sentido; para o outro, é simulacro e enganação. Ambos, no entanto, concordam que é um instrumento notável de controle e dominação, o primeiro para louvar, o segundo, para ofuscar. Existiria, portanto, de **Viagem à terra do Brasil a Tristes trópicos**, um simples retorno à lição da escrita. Os índios de Léry veem um truque e a "feitiçaria" onde está a verdade<sup>28</sup>. Aqueles de Levi-Strauss tomam por verdade o que é uma mentira evidente, um subterfúgio grosseiro, o efeito de uma "perfidia".

Para os dois viajantes do Brasil, a escrita traça uma linha divisória entre dois tipos de sociedades, "fria" ou "quente", dirá o etnólogo moderno, aquelas que se comunicam apenas "verbalmente", para falar como Léry, e aquelas que dispõem das letras para transmitir seus segredos "de um a outro extremo da terra"<sup>29</sup>. Mas longe de se ater a essa distinção na qual ele vê privilégio e "bons temas" para louvar a Deus, Léry, cuja reflexão crítica anuncia, de certa maneira, a de Derrida, considera que a lei é universal e que, supostamente não podendo ignorá-la, os índios não são tão ignorantes como eles pretendem. Em outras palavras, não saber ler nem escrever não constitui um testemunho de inocência, bem ao contrário. Independentemente da "arte da escrita", cuja posse é um dom divino reservado para algumas pessoas, existe outra escrita disseminada entre as coisas, cuja ignorância é imperdoável. Este é o "livro do mundo", legível desde a menor criatura, uma folha de grama ou uma formiga. Herdeiro de um *topos* que atravessa toda a

<sup>28</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, *op.cit.*, capítulo XVI, p. 176.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.176.

Idade Média, de Alain de Lille a Raimundo de Sabunda<sup>30</sup>, João Calvino, no primeiro capítulo de **A Instituição da Religião Cristã**, reconhece que “o homem nunca é suficientemente atingido e afetado pelo conhecimento da pequenez de sua humanidade, a não ser depois que se compara com a majestade de Deus”<sup>31</sup>. Léry segue ao pé da letra a lição de Calvino quando condena a ingratidão dos brasileiros incapazes de adorar, uma vez que têm olhos para ver<sup>32</sup>.

### Corpo Místico, corpo selvagem

O segundo ponto que me foi iluminado por Michel de Certeau, a partir de sua leitura de Jean de Léry, é o do corpo e da remanescência. Esse ponto foi, talvez, onde a análise peca pela omissão - ou pelo menos por uma elipse surpreendente que obriga a ler entre as linhas deste primeiro estudo uma interpretação que será descoberta alguns anos depois, naquelas páginas breves e densas de *La Fable mystique*, em um contexto totalmente diferente<sup>33</sup>. É um fato que o nascimento da etnografia atravessa em Léry a controvérsia eucarística, debate teológico central que irá mergulhar a França nas guerras da religião e toda a cristandade em um cisma duradouro. A aventura do jovem Léry no Brasil dos anos 1555-1560 corre paralelamente a um debate sangrento sobre a interpretação do sacramento. Na ilha Coligny, calvinistas e católicos competiam a perder de vista sobre a Presença real de Cristo nas espécies da comunhão. Em segundo plano, antropófagos autênticos, que imaginamos incrédulos e surpresos, esperavam pacientemente a conclusão dessa disputa aparentemente surrealista, a qual um romance recente acaba de mostrar sua saborosa e dramática incongruência<sup>34</sup>.

Em *La Fable mystique*, a aproximação é sugerida em uma incisa fulgurante, como de passagem. A revolução simbólica que se opera ou, mais exatamente, que se encerrou no século XVI com os tempos da Reforma, afeta simultaneamente a comunicação

---

<sup>30</sup> Ernst Robert Curtius, *Literatura Européia e Idade Média Latina*, São Paulo; Hucitec: Edusp, 1996, capítulo XVI, p. 395-402.

<sup>31</sup> João Calvino, *A Instituição da Religião Cristã*, São Paulo: UNESP, 2008. “Sobre o conhecimento de Deus Criador”, p. 39.

<sup>32</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, op. cit., capítulo XIII, p. 156. Para desenvolver mais o assunto, sugiro o meu livro: *Jean de Léry ou l'invention du sauvage*, Paris, Champion, coll. “Unichamp”, 1999, capítulo V, p. 119-128.

<sup>33</sup> Michel de Certeau, *La Fable mystique, XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Gallimard, 1982, p. 107-114.

<sup>34</sup> Jean-Cristophe Rufin, *Vermelho Brasil: o romance da conquista do Brasil pelos Franceses*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

linguística e a comunicação do sagrado, em uma palavra a comunhão. Retraçada por Michel de Certeau a partir dos trabalhos do padre de Lubac<sup>35</sup>, esta revolução simbólica começa depois de meados do século XII, quando a expressão *corpus mysticum* deixa de designar a Eucaristia, para se aplicar à Igreja. O corpo místico será, portanto, a Igreja invisível do Cristo, a que remetem os corpos visíveis que são, do lado católico, o sacramento, do lado protestante, o corpo das Escrituras, o *corpus* dos dois Testamentos. Dessa forma, dois corpos "objetivos", dois corpos verdadeiros, hóstia católica e Bíblia protestante, rivalizam e fazem concorrência na manifestação de um terceiro corpo escondido, o corpo secreto, o corpo místico da Igreja que coincide com o do Cristo ressuscitado. De onde, sob a pena de Michel de Certeau, a comparação lapidar, inesperada, iluminada: "Doravante, é graças ao corpo legível das origens e/ou ao sinal visível da Eucaristia que um corpo místico eclesiástico tem de ser inventado, **como haverá a invenção do Novo Mundo.**"<sup>36</sup> Retenhamos a passagem que a Reforma protestante insiste sobre o que pode ser escrito e, portanto, o que é legível, enquanto que a Reforma católica ou Contra-Reforma reafirma veementemente o privilégio do visível, privilégio que em nenhum lugar estava mais aparente do que no gesto de ostensão pelo padre do Santo Sacramento aos olhos dos fiéis.

Acontece que no Brasil de Jean de Léry estas duas "invenções", geográfica e mística, são simultâneas. Mas enquanto o Novo Mundo dos cartógrafos se encontra em sua presença carnal e substancial, o corpo da Igreja está ainda a se procurar e se perder. Todo o capítulo VI, o mais longo de **Viagem à terra do Brasil**, em sua versão original, refere-se precisamente à controvérsia eucarística que dilacerou a colônia francesa e precipitou a sua perda. Sem dúvida, **A escrita da história** evoca "os debates teológicos dos quais o forte de Coligny, na baía do Rio de Janeiro, foi o teatro"<sup>37</sup>, mas não precisa a natureza. Tão clara, tão precisa até então, a exposição se torna de repente alusiva. Por uma elipse que contorna ou salta sobre um obstáculo, e onde é difícil não ver o efeito de uma censura, Certeau passa imediatamente às consequências ou aos sintomas de uma controvérsia sem nome e sem objeto aparente, inominada, talvez porque inominável. Em vez de reunir e de reagrupar a comunidade de cristãos isolada nos confins da terra, "a ilha Coligny, mediação entre o antigo e o novo mundo, é um lugar onde reina a divisão e a

<sup>35</sup> Henri de Lubac, *Corpus mysticum*, Paris, Aubier, 2ª. ed., 1949.

<sup>36</sup> Michel de Certeau, *La Fable mystique*, op. cit., p. 114. N.T.: O grifo é do autor.

<sup>37</sup> Michel de Certeau, *A escrita da história*, op. cit., p. 223.

**confusão de línguas.** É a Babel no interior no Universo"<sup>38</sup>. Fórmula magnífica, que a ausência de contexto torna um tanto enigmática. Por que tanto barulho e fúria, e por fim a morte de três "mártires" huguenotes, jogados com ferros aos pés no fundo da baía do Rio?

O fato é que Babel é o resultado, e ao mesmo tempo o inverso, de uma Pentecostes mal sucedida. Porque, se no minúsculo enclave francês do Brasil - um enclave insular recortado do continente de chegada como o é do continente de partida -, a linguagem não é mais ancorada na realidade, se ela for "tomada pelas reviravoltas indefinidas de um logro", como disse justamente Michel de Certeau<sup>39</sup>, é porque a questão do sentido, que é central para o debate sobre a Presença real, resulta em um impasse. Duas posições irreconciliáveis surgiram frente a frente: de um lado, aquela do católico Villegagnon, o líder da colônia, que, a crer em Léry, quer comer a carne de Jesus Cristo "grosseiramente, mais que espiritualmente" e, além disso, "mascá-la e engoli-la crua"<sup>40</sup>; por outro lado, aquele dos ministros reformados Richer e Chartier, que "ensinam e provam pela palavra de Deus" - cito novamente Léry – “que o pão e o vinho não se convertiam realmente em corpo e sangue do Senhor, o qual não se encerra, portanto nessas espécies materiais, mas está no céu donde, por virtude do Espírito Santo se comunica espiritualmente com os que recebem os sinais da fé”.<sup>41</sup>

Evidentemente, Jean de Léry caricatura a posição católica; certamente, ele blasfema. Esta santa blasfêmia, que reenvia ao horror da idolatria o dogma espúrio do adversário<sup>42</sup>, chocou inevitavelmente Michel de Certeau, homem da Igreja e membro de uma ordem religiosa, mesmo quando em licença de sua ordem, mesmo quando crítico em relação à sua hierarquia, até o fim membro militante desta Igreja e dessa ordem. Aqui está efetivamente o cerne do caso; aqui reside a chave para a **Viagem à terra do Brasil**. "Não existe escrita senão onde o significante pode ser isolado da presença", escreve Certeau<sup>43</sup>. Precisamente, a concepção calvinista do signo, herança de Santo Agostinho, sublinha esse

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 223. O grifo é de Michel de Certeau.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>40</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, *op.cit.*, capítulo VI, p. 82. (N.T.: na tradução de Sérgio Milliet a frase está assim: “Queriam assim embora sem saber como fazê-lo, comer a carne de Jesus Cristo, não só espiritualmente, mas ainda materialmente, à maneira dos selvagens *guaitaká*, que mastigam e engolem a carne crua.”)

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>42</sup> Ver o livro de Frank Lestringant: *Une sainte horreur, ou le voyage en Eucharistie*, Paris, PUF, 1996, capítulos III-V.

<sup>43</sup> Michel de Certeau, *A escrita da história*, *op. cit.*, p. 217.

isolamento e esse hiato. Como lhes censuraram mais tarde os autores da *Logique de Port-Royal*, Calvino e os calvinistas tem tendência a concluir da presença do signo à ausência da coisa significada<sup>44</sup>. Dito por Calvino, de outra maneira, só há signo onde a coisa está ausente. No que tange à Eucaristia, a consequência é imediata: o corpo de Jesus-Cristo não poderá estar presente, sob pena de escândalo, nas espécies da comunhão. Para que funcionem como signos, o pão deve permanecer pão, o vinho deve permanecer vinho, e não se transubstanciam em sangue e em corpo de Cristo. Caso contrário, de fato, não haverá mais sacramento, mas um repugnante açougue de carne humana, daqueles que os espanhóis instauraram no Novo Mundo durante a Conquista para alimentar seus aliados índios<sup>45</sup>. "Tema obsessivo", e em nenhum outro lugar mais obsessivo do que em Jean de Léry, a antropofagia não é apenas o tema central da futura etnologia, como observou Michel de Certeau<sup>46</sup>, mas está no coração da disputa mortal opondo a propósito da Eucaristia católicos e protestantes.

Na verdade, a antropofagia permite a Léry confundir católicos e canibais na mesma condenação, costurar juntos esses dois horrores e jogá-los no mesmo saco. Ou melhor, o canibalismo dos índios serve como termo de comparação para denunciar ainda mais fortemente a pior perversão do catolicismo. Não somente, em relação às religiões primitivas, o cristianismo na sua variante romana e "papista" não faz nenhum progresso, mas representa o cúmulo da regressão. O católico come cru o Deus encarnado, enquanto que o índio brasileiro cozinha, ao menos, seu inimigo antes de comê-lo!

Da dissociação do signo e da coisa significada resulta uma consequência bastante estranha - exceto para os católicos, é claro, que associam as palavras às coisas e o espírito à carne: o símbolo caça o real. Isto é verdade não apenas na Ceia calvinista, em que Jesus-Cristo está ausente de corpo, mas também da antropofagia ritual dos Tupinambás, tal como representada por Léry. Nas aldeias indígenas do Brasil, durante o sacrifício dos prisioneiros, da mesma forma que nos templos da nova religião, quando os fiéis são reunidos em torno da santa mesa e o pão e o cálice passam de mão em mão, o sangue não é sangue, mas um signo, a carne não é carne, mas uma metonímia de carne. A partir deste ponto de vista, Calvino e seu discípulo Léry são saussurianos antes de Saussure. Não é

---

<sup>44</sup> Antoine Arnauld e Pierre Nicole, *La Logique ou l'art de penser*, I, IV (Adição de 1683), edição crítica de Pierre Clair e François Girbal, Paris, Vrin, 1981 p.53.

<sup>45</sup> Sobre este ponto, ver a prancha de Théodore de Bry ilustrando a *Narratio regionum Indicarum* traduzido de Las Casas (Frankfurt, 1598); reproduzida e comentada em *Une sainte horreur*, op. cit., p. 213.

<sup>46</sup> Michel de Certeau, *A escrita da história*, op. cit., p. 231.

coincidência que o suíço Ferdinand de Saussure, autor do *Cours de linguistique générale*, fosse da religião calvinista<sup>47</sup>.

Que, sob a influência da refeição eucarística, o banquete ritual dos índios possa ser interpretado como um processo de significação não impede que ele seja realmente consumido. Isso não desagrade a Léry, o signo, naquele momento, coexiste com a coisa e a ela está estreitamente ligado. Não há o menor problema nesta junção ou nesta "mistura". O dogma reformado rejeitou a carne na maldição das origens; o fato é que no Brasil este corpo recalçado está em toda parte, no coração das práticas religiosas, no centro de banquetes festivos, e em cada momento da vida cotidiana ele se manifesta sem subterfúgios e sem véu.

Ele então vai do sacramento como do canibalismo ritual e do canibalismo como da nudez. Sabemos o lugar que Michel de Certeau atribuiu, em seu comentário, à figura da índia rejeitando todas as roupas e correndo nua no meio da noite estrelada: "A nudez destas mulheres da noite, loucas de prazer, é uma visão muito ambivalente. Sua selvageria fascina e ameaça", observa<sup>48</sup>. Sacudida por espasmos na dança xamânica do tabaco, a mesma índia desgrehada e nua come o prisioneiro que ela tinha por amante: "Esta selvagem repete o fantasma ocidental das feiticeiras, dançando e gritando de noite, ébrias de prazer e devoradoras de crianças."<sup>49</sup>

A dificuldade para Léry, ainda jovem, mas já cerceado pela Palavra imperiosa que fará dele um pregador, é que ele não possui a chave nem do riso voraz dos Índios nem da sua pele aberta às intempéries do ar como às carícias do olhar. Para esconjurар essa presença demasiadamente "brutal", ele precisará interpretá-la. Como o corpo do outro é muito evidentemente nu em sua proximidade brilhante, necessário é sobresscrevê-lo, cobri-lo com a escrita como com uma roupa. A nudez radiante da Índia se torna o suporte de um texto, a cera maleável onde se inscreve com o dedo a mensagem moral ou teológica, a lousa preta de jenipapo onde as letras brancas da teologia irão depositar seu

---

<sup>47</sup> Michel de Certeau, *ibid.*, p. 224, sugere furtivamente esta ligação, a propósito de uma questão conexas, que é a da tradução: "A operação não torna mais necessária, Calvino já o sugerira, a redução das linguagens a uma língua primeira de onde procederiam todas; ela substitui o estar-lá de uma origem por uma transformação que se desenvolve na superfície das línguas, que faz transitar um mesmo sentido de língua em língua e que logo concederá à lingüística, ciência destas transformações, um papel decisivo em toda a estratégia recapituladora."

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p.232.



selo redentor. Desde então a nudez não está mais nua. Ela significa. Sinônimo da primeira inocência, ela se torna o signo paradoxal da castidade e da decência.

Uma página de **Viagem à terra do Brasil** descreve maravilhosamente este processo que retira da alteridade um pretexto alegórico. Para aqueles leitores que poderiam estar indignados com a nudez total e cotidiana das jovens Índias, acreditando que nessa informação "incite luxúria e obscenidade", Léry acha adequado responder: "Os atavios, arrebiques, postiços, cabelos encrespados, golas de rendas, anquinhas, sobre-saias e outras bagatelas com que as mulheres de cá se enfeitam e de que jamais se fartam, são causas de males incomparavelmente maiores do que a nudez habitual das índias"<sup>50</sup>.

Léry não se limita à nudez real do outro, pela qual está evidentemente fascinado. Ele a alegoriza. Além "desta nudez assim grosseira", como disse, ele percebe outra coisa, uma significação que ele reconhece. A nudez selvagem remete ao hábito civilizado e denuncia a sedução hipócrita. Assim, a exaltação do nu exótico conduz à sátira misógina das "adornadas" e bem cuidadas da velha Europa. Passado o choque inicial, o alegorizador conduz ao caminho vencido de uma moralidade aprovada. Não somente o corpo insolente da Índia pode ser aceito pelos censores mais detalhistas, mas, o que mais importa, ele é, se não inocente, pelo menos neutralizado pelos olhos do *voyeur* e da testemunha. Pelo mesmo movimento, o outro é eliminado em benefício do mesmo. O objeto do discurso não é mais o Brasil de costumes edênicos, mas a França degradada pelas guerras da religião, onde as mulheres casadas se pintam como prostitutas, disfarçando a natureza sob a mentira lisonjeira da vestimenta<sup>51</sup>.

Ora, o significado não abole o significante. A nudez das brasileiras diz algo diferente daquilo que mostra aqui e agora, ela permanece intacta, tórrida, ao mesmo tempo revoltante e desejável. Alegorizar o nu feminino não impede que possamos, em seguida, ceder à carne. Da mesma forma, não basta dizer com Léry, ou mais tarde com

---

<sup>50</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, *op. cit.*, capítulo VIII p. 106.

<sup>51</sup> Sobre esta via moralizadora, mas ainda assim escabrosa, que abre Léry e que conduzirá aos filósofos do Iluminismo, o padre capuchinho Claude d'Abbeville, no início do século seguinte, lhe acompanha o passo com inegável alegria, como testemunham estas linhas dedicadas a bela ilha de Maragnan, o Maranhão de Portugal: "Se tivermos ainda em conta a deformidade habitual, até certo ponto repugnante, concluiremos que essa nudez não é em si atraente, ao contrário dos requebros, lubricidades e invenções das mulheres de nossa terra, que dão origem a maior número de pecados mortais e arruinam mais almas do que as índias com sua nudez brutal e desprezível.", Claude d'Abbeville, *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*, Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975, capítulo XLVI, p. 217.

Montaigne, que o canibalismo é um “sinal de vingança”<sup>52</sup>. A representação não suprime o ato enquanto tal. Se ele se distancia da Eucaristia como da nudez, é porque a carne aqui e ali impõe, inversamente e contra todas as interpretações, seu espetáculo fascinante. O medo do nu e a obsessão do ídolo traduzem no fundo o mesmo sentimento ambivalente em relação ao corpo: um corpo vivente, uma carne aberta e que sangra. O sonho calvinista era o de substituir a palavra por esse corpo. O código que se sobrepõe à insultante silhueta da virgem brasileira evidencia essa vontade de acabar com o substrato carnal do signo. Tal é a intenção definitiva que rege a interpretação reformada da Última Ceia como um memorial.

Mas, vejam só!, a carne inexorável retorna. Em vez de ler os caracteres inscritos sobre a forma arredondada, cálida e vivente dos seres, eis que as carnes, ao mesmo tempo saborosas e repugnantes, transparecem sob as palavras, remontam à superfície do sacramento, invadem o ritual e o relegam ao nível de uma orgia bestial.

### **Laicização da presença**

Desta maldição, é possível, todavia, obter um ganho. A obsessão em termos de experiência concreta, unida ao fracasso previsível da repressão, torna-se dentro da ordem estética uma investigação deliberada e metódica, promessa de sucesso. Rejeitada da crença e do ritual, a Presença carnal transforma-se no desafio e na finalidade da escrita. Mas não é mais uma questão do corpo distante do Deus ressuscitado, sentado no mais alto do céu à direita do Pai. No lugar deste corpo decididamente e felizmente inacessível, fora do alcance da mordida dos dentes e da mácula do ventre, o corpo do outro, em concorrência com o do indígena, está inscrito no coração do texto. Este corpo que o etnógrafo come simbolicamente - Michel de Certeau chama isso de "comestibilidade" do selvagem<sup>53</sup> - introduz sem dúvida a tentação de uma nova idolatria, comparável à do católico ingerindo a hóstia consagrada que é o "corpo verdadeiro" de Cristo. Para conjurar este risco, é suficiente associar a esta presença exótica a tristeza e a nostalgia. Doravante laicizada, a presença está sujeita à morte, presa à terra e arrancada do céu. O texto etnográfico é uma tumba e um memorial, não um altar.

---

<sup>52</sup> Michel de Montaigne, *Ensaaios*, Livro I, Capítulo XXXI, São Paulo: Editora 34, 2016, p. 240.

<sup>53</sup> Michel de Certeau, *A escrita da história*, *op. cit.*, p. 231.

Que importa, neste momento, se o significado não abole o significante que na memória do etnógrafo transborda e prolifera. O importante é que haja um sentido, um sentido capaz de absorver a intriga perturbadora das coisas e de neutralizar o desejo sublimando-o em prazer estético. A promoção do legível em detrimento do visível encontra aqui o seu limite. Léry "transparece o bom calvinista"<sup>54</sup>, mas até este ponto somente. Deus obrigado! Permanece o visível e o audível que não são redutíveis a esta legibilidade ideal. Neste caso, não há mais literatura. E justamente "é a literatura", como clama Lévi-Strauss, a que acrescenta imediatamente: "Que se deixe a etnologia ao etnólogo e que o público leia **Viagem à terra do Brasil** como uma grande obra literária."<sup>55</sup> Nem desagrada à hermenêutica que seja assim, o escritor Léry deixou no seu texto uma opacidade que, de fato, é o seu charme - no sentido forte e mágico do termo. Como o dançarino de maracá, como a Índia e seu riso, o texto não é - nem jamais será - somente uma rede de signos, o mero suporte de uma mensagem. Ele é também um corpo, que resiste e se opõe, mas também, eventualmente, seduz, acolhe e se abre.

Esta corporeidade manifestada na hipotipose e, mais genericamente, na écfrase, que é a figura-chave de **Viagem à terra do Brasil**, marca se não o fracasso, pelo menos, os limites do calvinismo de Léry. A mesma coisa, também, pode se dizer do poeta Agrippa d'Aubigné, cujo *Les Tragiques* não são somente o canal fiel da Palavra, a trombeta que preenche o sopro divino, mas um corpo barulhento com todos os seus órgãos e todos os seus vazamentos<sup>56</sup>. Animada por uma constante busca pelo legível, a abordagem do hermeneuta é contida e transborda por aquela, concorrente, do artista, que precisa do nonsense, do mistério, do inacabado, de tudo aquilo que faz, em definitivo, a opacidade do outro, essa alteridade ao mesmo tempo inquietante e desejável, para produzir, no lugar de uma significação, por essência redutora, uma presença, por definição inesperada.

De fato, a escrita, em Jean de Léry, arroga-se todos os poderes da imagem. Ela faz ver, mais do que dá a ler. Ela coloca diante de nós uma realidade abolida pelo tempo e pelo distanciamento no espaço. Isso não impede Léry de lamentar o insucesso do seu

---

<sup>54</sup> *Ibid.* p. 218.

<sup>55</sup> Claude Lévi-Strauss, "Sur Jean de Léry", prefácio ao Jean de Léry, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil (1578)*, 2<sup>a</sup>. édition, 1580; Paris, LGF, coll. "Le Livre de Poche", 1994. (N.T.: O prefácio de Lévi-Strauss não se encontra na versão brasileira).

<sup>56</sup> Lestringant desenvolveu essa hipótese em "*Le mugissement sous les mots, ou le brame des Tragiques*", in *Poétiques d'Aubigné*, Genebra, Droz, 1999, p. 51-61 [Atos do colóquio de Genebra, mai 1996].

empreendimento. Por exemplo, no final do capítulo sobre os animais terrestres, ele reprova o seu camarada João Gardien, “perito desenhista da nossa comitiva”, de não ter acedido ao seu pedido de “reproduzir” a fauna do Brasil desconhecida na França<sup>57</sup>. Como por exemplo, sem o auxílio do desenho, não tem como dar uma ideia do quati, este animal que é “tão estranho, em comparação com os animais da Europa”<sup>58</sup>. Igualmente, no que respeita ao físico dos brasileiros, Léry sublinha a distância entre o seu esforço da memória e a pobreza do resultado obtido em relação aos selvagens, grandes e pequenos, a sua nudez, suas atitudes, seus jogos incessantes: “Durante um ano que passei nesse país, contemplei com curiosidade adultos e crianças e quando me recordo agora desses garotos parece-me tê-los diante dos olhos; mas não se me afigura possível descrevê-los com exatidão nem pintá-los com fidelidade”<sup>59</sup>.

Podemos, então, perguntar se a admissão do fracasso não passa de uma estratégia e se a constatação da imperfeição não visa aperfeiçoar o dispositivo. É um apelo à ajuda endereçada ao leitor, um pedido para estender o gesto inacabado da restituição. Ele se vale frequentemente, aliás, do procedimento clássico da *enargia*, este “efeito descritivo muito especial que consiste em impor ao ouvinte ou ao leitor a imagem de um objeto ou de um ser ausente”<sup>60</sup>. A insistência posta na operação em curso, a multiplicação de indicadores diretivos simulam uma distância crítica para melhor a abolir na continuidade, em um jogo sutil e sempre à beira da ruptura do equilíbrio, entre distanciamento suspeito e adesão cega<sup>61</sup>. Chamado a cooperar na ilusão, o leitor participa, de bom ou mal grado, do jogo de alucinação compartilhada.

**Viagem à terra do Brasil** alimenta a remanescência, amplia o benefício para os outros. A alucinação do estilo produz entre narrador e leitor uma convivência emotiva, mas essa felicidade só é realmente apreciada fora do campo de vista e fora do lugar que é a eternidade do Livro, de onde o Índio é excluído. De maneira que há, em Léry, como mais tarde em Lévi-Strauss, uma beleza do morto. O mundo dos *Nhambiquara* é um mundo perdido, bem como a América de Léry é o Novo Mundo devastado que foi pintado por Las Casas e Théodore de Bry, um mundo destruído pelos espanhóis, reconquistado à

---

<sup>57</sup> Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, *op. cit.* Capítulo X, p. 126.

<sup>58</sup> N.T.: *Ibid.*, p.126

<sup>59</sup> *Ibid.*, capítulo VIII, p. 106.

<sup>60</sup> Veja Perrine Galand-Hallyn, *Les Yeux de l'éloquence*, Orléans, Paradigme, 1995, p.99.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 101: "A teoria mesma da 'representação viva' prevê sua própria denúncia ao mesmo tempo que é artífice."

idolatria sob o seu avatar católico e de qualquer maneira prometido à perdição iminente, de acordo com a profecia do anjo. É a este preço que se pode contemplar de longe e em toda a fragilidade preservada pela memória, o "nu perdido" do Índio<sup>62</sup>.

Em seu estudo pioneiro de 1975, "Etno-grafia. A oralidade ou o espaço do outro: Léry" Michel de Certeau relia Claude Lévi-Strauss por meio de Jean de Léry, seu predecessor distante e seu modelo proclamado. Da minha parte, vinte e sete anos mais tarde, tentei encontrar Certeau em Léry e buscar depois dele o inacessível corpo místico. Após todos esses anos e vários livros, percebo que minha investigação estava inicialmente inteiramente contida neste texto programático. Não que ela se limitasse a ampliar as densas proposições; o ensaio de Michel mais exatamente me proporcionou uma espécie de historia-quadro, como é chamado pelos compêndios de contos do Renascimento. Desde o início ele delimitava um espaço estruturado e compartimentado onde diversos cenários teóricos seriam possíveis, onde várias trajetórias se desenhavam tanto por linhas nítidas quanto pontilhadas. Ele, sobretudo, mantinha no seu centro um vazio fértil, o oco de uma elipse. Dessa "reserva", no sentido gráfico do termo, isto é, dessa parte deixada em branco dentro da composição original, levantou-se o fantasma de uma controvérsia onde se jogaram, em destinos solidários, a inteligência do signo e o estatuto da Encarnação.

---

<sup>62</sup> René Char, *O nu perdido*, São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PPI DO IFBA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES<sup>63</sup>

**Mariana Fernandes dos Santos<sup>64</sup>**

Docente/ IFBA

Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ UFBA

Mestra em Estudo de Linguagens/ UNEB

**Nádja Núbia Ferreira Leite Cardoso<sup>65</sup>**

Docente/ IFBA

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ UFBA

Mestra em Língua e Cultura/ UFBA

**Edilson Fortuna de Moradillo<sup>66</sup>**

Docente/UFBA

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências/UFBA

### RESUMO

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que orientam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição. Nesse sentido, este artigo, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, tem como objetivo analisar algumas contradições presentes no PPI-IFBA, no que tange a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como seu referencial teórico-pedagógico, considerando os princípios dessa teoria em relação aos objetivos educacionais do IFBA. Os resultados mostram que, apesar de trazer no foco dos seus objetivos princípios que vão ao encontro da PHC, o PPI-IFBA aponta para algumas contradições de cunho teórico e ideológico. Compreende-se que este artigo pode contribuir para uma reflexão em relação aos equívocos filosóficos e pedagógicos em articular, no mesmo espaço, teorias/ideologias que dialogam parcialmente ou, ao contrário, não dialogam, se embatem.

**Palavras-chave:** PPI. Pedagogia Histórico-Crítica. Contradições.

### Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA passa a funcionar com a perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional a partir de 2008. Essa mudança demanda adequação dos parâmetros pedagógicos, bem como o estabelecimento de princípios e diretrizes que definem a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, indissociáveis por natureza. Nesse sentido, o PPI do IFBA reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos

<sup>63</sup>O estudo em questão constitui-se como um ensaio por meio de pesquisa bibliográfica.

<sup>64</sup> E-mail: mariana.santos@ifba.edu.br

<sup>65</sup> E-mail: nadjanubia@ifba.edu.br

<sup>66</sup> E-mail: edilson@ufba.br

gerais que direcionam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição (PPI-IFBA, 2013).

O PPI do IFBA tem sua base construída na concepção de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica-PHC, definida por Dermeval Saviani (1995, 2006). Essa teoria surge como uma teoria pedagógica a partir da práxis social, por crer que a escola é espaço de transformação, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum, contribuindo para superação do cotidiano alienante e alienado, na busca da emancipação humana. Porém, consta também no PPI a adoção da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Desse modo, considerando que no PPI-IFBA é ratificada a formação do cidadão histórico-crítico, este artigo tem como objetivo tratar de algumas contradições presentes nesse documento, no que tange a adoção da PHC como seu referencial teórico e pedagógico, considerando os princípios dessa teoria em relação aos objetivos educacionais do IFBA. O artigo tratará inicialmente do PPI, depois apresentará de forma sintética a Pedagogia Histórico-Crítica e, em seguida, apontará algumas das nossas inquietações em relação ao diálogo que o PPI busca estabelecer com a pedagogia declarada no projeto.

## **O PPI do IFBA**

A primeira versão do PPI do IFBA foi construída no I congresso do CEFET-BA, realizado pela Direção Geral (o que correspondia à reitoria no período) em um fórum de debate democrático, com o objetivo de construir tal documento. O evento aconteceu entre os dias 26 e 29 de setembro do ano de 2007, na sede de Barbalho na cidade de Salvador. Foram convocados trezentos delegados/delegadas eleitos entre seus pares: cem estudantes, cem técnicos-administrativos e cem docentes “que representaram e defenderam as posições majoritárias aprovadas em reuniões setoriais que aconteceram ao longo do ano de 2007, em cada Unidade de Ensino do CEFET-BA” (PPI-IFBA, p. 1).

No ano de 2010, iniciou-se o processo de reformulação do Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFBA, por meio da formação de comissões. Nos dias 17 e 18 de setembro de 2013, foi realizado o I Congresso do Projeto Pedagógico do IFBA, no Câmpus de Salvador, com a presença de 286 delegados, oriundos dos 16 campi do IFBA. Do total de 4 dimensões do PPI, neste encontro foram votadas as Dimensões I, II, parte

da III e da IV. No dia 31 de outubro de 2013, foi concluída a votação das Dimensões do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e o texto foi aprovado pela comunidade presente.

Após a conclusão do PPI em 2013, o IFBA reafirma sua missão, já registrada no documento anterior de 2007, de promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. O documento também afirma que essa missão foi construída de forma coletiva e está apoiada na premissa legal da autonomia pedagógica e administrativa (PPI-IFBA, 2013). O documento diz ainda que ao construir seu Projeto Pedagógico Institucional, o instituto corrobora com o compromisso de promover uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada. Neste entendimento, a instituição busca engajar-se no esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica ferramenta na construção de uma nação soberana, que tenha em seu projeto o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo (PPI-IFBA, 2013).

Assim, o IFBA figura como uma instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, com atribuições que articulam “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2010, p. 18).

O PPI se constitui um documento fruto da necessidade de pensar e organizar as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico da instituição, fornecendo os princípios dos planos de curso, ementas, planos de ensino, matrizes curriculares dos cursos, além de outros aspectos da dinâmica educacional (PPI-IFBA, 2013).

O PPI está organizado em quatro grandes dimensões, as quais se subdividem em seções:

Na dimensão I, faz-se a caracterização institucional através da descrição sucinta do histórico da instituição, inserção regional, perfil institucional. Na dimensão II, faz-se a caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica, quando trata dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. Na dimensão III, são abordadas as políticas de ensino, a configuração didático-pedagógica da instituição, as políticas de extensão, as políticas de pesquisa, as políticas de gestão, a política social para o educando e a responsabilidade socioambiental. Na dimensão IV, que trata da estrutura educacional, estão contemplados os seguintes itens: arquitetura curricular, níveis de ensino e diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI (PPI, 2013, p. 18).



Segundo o documento, a construção do texto de 2013, tomou como base: o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho Superior do então CEFET-BA; a legislação em vigor; o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA; as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais; e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

O objetivo do PPI é:

[...] pensar e organizar as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico da Instituição, fornecendo os princípios dos planos de curso, ementas, planos de ensino, matrizes curriculares dos cursos, além de outros aspectos da dinâmica educacional (PPI, 2013, p. 19).

O PPI do IFBA, com base na PHC, defende que “a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade” (PPI, 2013, p. 36).

Como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas, o IFBA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, defende:

A igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativa (PPI, 2013, p. 19).

A PHC também prima pelos valores humanos universais principalmente no que concerne ao conhecimento, valorizando o saber objetivo produzido historicamente, e determina a escola como o local em que o saber deve ser assimilável e onde exista a promoção dos meios necessários para que os alunos assimilem o saber objetivo não apenas enquanto resultado, mas que eles possam aprender como funciona o processo de sua produção e apreendam também as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1945). Nesse sentido, o senso comum é o ponto de partida e não de chegada dos estudantes.

Portanto, O PPI é um documento de crucial importância, pois é o ponto de partida que rege os institutos federais quanto à proposta que defende, quanto ao perfil institucional que assume e quanto à metodologia que adota. E por termos, neste artigo, o

objetivo de analisarmos o PPI no tocante à pedagogia que adota e possíveis contradições, apresentaremos uma introdução à Pedagogia Histórico-Crítica.

### **Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução**

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro porque oportuniza uma prática docente comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem, com a elevação das capacidades psíquicas, favorecendo a promoção humana dos educandos, para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social (MARTINS, 2013; DUARTE, 2016). Trata-se de uma teoria contra-hegemônica que se fundamenta em uma visão crítica da sociedade capitalista, tendo como base o materialismo histórico dialético.

Essa Pedagogia foi proposta pelo filósofo da educação Dermeval Saviani (2006), o qual a denominou inicialmente de Pedagogia Dialética, mas a redefiniu como Pedagogia Histórico-Crítica posteriormente, por ser uma pedagogia crítica que se baseia no pressuposto da transformação da sociedade. Esta concepção pedagógica tem sua raiz na própria realidade escolar. Muitos educadores perceberam que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não atendiam às necessidades postas pela sua prática e encontraram na PHC uma metodologia que apresenta características historicizadoras, enxergando a educação como um complexo social com notáveis influências do modelo econômico vigente na sociedade.

Para Saviani (1995; 2006), os conteúdos devem ser tratados de maneira a não se perder de vista o que é principal e secundário na escola, a qual deve primar pela valorização dos conteúdos e a sistematização dos conhecimentos. A PHC acredita que é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, por meio da reflexão sobre esse processo.

Saviani (2006), a fim de fazer da PHC uma pedagogia da práxis, propõe uma metodologia contendo cinco passos ou momentos que devem sulevar o trabalho pedagógico. “Esses passos/momentos devem também ser entendidos na sua dinamicidade, isto é, não como sequências estanques, mas como momentos prioritários articulados com a totalidade social, que no campo pedagógico aparece como transposição do saber para o saber escolar” (PINHEIRO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015, p. 247).

Assim, os cinco momentos da PHC podem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento de maneira contextualizada - o contexto sócio-histórico - evidenciando a historicidade do ser humano nas relações sociais a partir do trabalho (o trabalho é fundante do ser social), com o objetivo de dar conta da sua existência - a reprodução do gênero humano. Por isso, para a PHC, temos que referenciar a prática social como ponto de partida, problematizar, instrumentalizar (análise), chegar à catarse (síntese) e retomar à prática social, em um outro nível de compreensão, como ponto de chegada (SAVIANI, 2006). Ponto de chegada que, na verdade, passa a ser novo ponto de partida, já que o processo social e seus problemas jamais se esgotam.

A Prática Social como ponto de partida considera a realidade atual, na sua forma capitalista de reprodução humana, estrutura em classes, com seus antagonismos e assimetria estruturantes, em que poucos detém os meios fundamentais de produção da nossa existência e se apropriam da riqueza produzida por muitos que só têm a sua força de trabalho para vender. Assim, o conhecimento deve refletir a história social da humanidade no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse ponto de partida é de se esperar que os estudantes estejam em um nível sincrético com relação aos conhecimentos que dão conta dessa realidade, assim como dos conhecimentos que propiciam ir além dela, no sentido da transformação social, principalmente os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos. O professor detém a síntese precária, pois desconhece o efetivo nível de conhecimento dos estudantes com relação a alguns problemas que poderão ser trabalhados em sala de aula de acordo com o seu planejamento e os conteúdos relacionados às várias disciplinas escolares. Por isso a necessidade de buscar conhecer os educandos por meio dos seus conhecimentos prévios, da sua vivência cotidiana com relação àqueles problemas, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades e opiniões.

A Problematização consiste na explicitação dos principais problemas postos pela prática social, encaminhando-os sem direção aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos que serão tratados nas aulas e que deverão ser mobilizados para a compreensão/resolução dos problemas.

Já a Instrumentalização, deve explicitar as relações entre o problema da prática social e suas interfaces científicas, filosóficas e artísticas, elevando o pensamento às máximas generalizações possíveis produzidas pela humanidade, devendo também radicalizar na metodologia de análise, pois, de acordo com a abordagem crítico-dialética,

é necessário articular o lógico/categorial e o histórico como dimensões da realidade social para dar conta da compreensão e resolução dos problemas postos pela prática social.

A Catarse, dessa forma, passa a ser a expressão elaborada, teórica, de uma nova forma para entender os problemas postos pela prática social, que agora se apresentam com suas múltiplas determinações, como práxis social, como o movimento histórico do homem para dar conta da sua existência, propiciando um agir qualitativamente diferenciado. Nesse momento, é de se esperar que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mobilizados para dar conta da resolução do problema sejam incorporados à subjetividade do estudante, desenvolvendo as suas funções psíquicas, o seu sistema interfuncional (MARTINS, 2013), elevando, assim, a sua consciência a um outro patamar, possibilitando e potencializando a sua ação.

A prática social como ponto de chegada é expressa por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; esse novo conhecimento, diferenciado com relação ao ponto de partida, tanto em relação ao quantitativo como qualitativo, propicia um novo nível de desenvolvimento psíquico do educando, levando-o a assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi apreendido, propondo soluções para os problemas postos na prática social, para além da sua aparência, para além do fenomênico, para além do cotidiano. Espera-se agora, que depois de um longo processo escolar de apropriação da realidade, por intermédio da abordagem crítico-dialética, que o estudante avance na sua ação, consubstanciada na articulação, sempre presente a partir de então, entre parte e totalidade social no seu movimento histórico.

Entendemos que para utilizar a PHC é preciso ter coragem para inovar, estudar o método em Marx e sua concepção de sociedade/ser social, conhecer a Psicologia Histórico Cultural, enfim, se embasar teoricamente na PHC e ter vontade de arriscar e assumir desafios. Acima de tudo, deve-se ter como objetivo a educação para a transformação, valorizando a transmissão da experiência histórico-social e a transmissão do conhecimento socialmente existente e de relevância social.

Marsiglia e Martins (2015) apontam a Pedagogia Histórico-Crítica como o caminho que os educadores comprometidos com o papel da escola na sociedade têm encontrado para formar sujeitos críticos e agentes de transformação.

Assim, a PHC é uma pedagogia que busca formar o ser social em sua amplitude, por inteiro, uma vez que trabalha para que o aluno aproprie os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que favorecem o processo psíquico de formação da nossa humanidade.

Nesse contexto, por entendermos que a coerência filosófica e pedagógica deve começar desde o documento base orientador da instituição, faremos, no próximo tópico, discussões em que problematizamos algumas postulações que, ao nosso ver, se caracterizam como contradições teóricas, difíceis de serem articuladas e pensadas ideológica e pedagogicamente no mesmo documento educacional.

### **PHC e PPI-IFBA: algumas inquietações**

Nesta pesquisa, de método qualitativo, de cunho bibliográfico, por meio da análise documental do PPI, trataremos sobre algumas inquietações, resultantes do conhecimento da PHC, devido à percepção da ocorrência de divergências entre o que ela defende e o que o PPI do IFBA se apropria. Estas incoerências se evidenciam na missão do IFBA e no diálogo que o PPI busca fazer entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as outras pedagogias citadas no projeto. Destacaremos abaixo algumas destas inquietações:

Quanto à missão:

O PPI do IFBA tem como missão: “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (PPI, p. 2). Estranha-nos o fato de uma instituição de educação constar de uma missão a ser cumprida, já que a missão é geralmente utilizada comercialmente por empresas de grande e até de pequeno porte que procuram se distinguir da concorrência, estabelecendo com o cliente um diálogo, compromisso, uma missão que atenda às expectativas da empresa no comércio. Porém, o IFBA é um espaço escolar que tem “alunos” (e não clientes) para educar, tem sujeitos que vão à escola porque acreditam que lá é o lugar onde o conhecimento sistematizado é adquirido de modo a promover a sua ação social, e não um lugar que busca “consumidores” (alvo das empresas) a fim de que as metas sejam alcançadas.

Essa contradição refere-se ao fato de ser utilizado o termo *missão*, que é de caráter empresarial e militar, pautado na visão tecnicista de educação, em um contexto teórico de embasamento na práxis pedagógica da pedagogia histórico-crítica, perspectiva que refuta a concepção tecnicista de educação. Como afirma um dos mais importantes representantes dessa pedagogia no Brasil: Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação (SAVIANI, 2008, p. 30).

Acreditamos que essa contradição do termo em relação à concepção de práxis pedagógica no PPI, pode ser explicada pelo fato da prática inicial dos CEFETs, ter um caráter técnico e voltado especificamente para o mercado de trabalho, visando à formação de profissionais para as empresas no contexto industrial, o que demonstra a dificuldade em desconstruir práticas educativas cristalizadas para a ressignificação de novos paradigmas. Sendo uma instituição escolar, entendemos que o termo mais adequado seria o “objetivo geral” da instituição, ao invés de “missão”.

Algo que nos inquieta é o fato de, mesmo depois de reformulado, ainda constar o termo “missão” no PPI, sendo que o conteúdo geral do documento se posiciona a favor do enfretamento contra práticas educativas que sirvam aos princípios capitalistas, como vemos a seguir:

O que está em debate, então, é o acesso privado às riquezas (econômicas, sociais e culturais) produzidas em função do desenvolvimento científico e tecnológico que aumentam a miséria, impedindo o desenvolvimento mais justo da humanidade. A educação não pode ser compreendida como redentora dos problemas da sociedade contemporânea, conforme apregoam algumas concepções, muito menos como esteio formativo do modo de produção capitalista, segundo pensam as teorias reprodutivistas. Aliada a outras práticas sociais, a educação, numa perspectiva histórico-crítica, tem o papel de mediadora, buscando, entre suas atribuições, a articulação entre a teoria e a prática, a relação entre o saber científico e o saber popular, bem como a relação entre a ação local e a percepção global da realidade (PPI, 2013, p. 41).

Outra inquietação na missão do IFBA é o fato de ter como objetivo o “desenvolvimento sustentável do país”. Neste ponto, ressaltamos que o desenvolvimento sustentável, para nós, trata-se muito mais de ideologia do que de efetividade, já que desenvolvimento e sustentabilidade são antagônicos, dentro de relações sociais reprodutoras do capital, em que o ser social fica subsumido pela lógica do capital (MÉSZÁROS, 2006; PANIAGO, 2007; MORADILLO, 2010), isso pode ser visto como mais uma contradição no PPI.

Quanto à pedagogia:

O PPI registra que os professores devem trabalhar metodologicamente com a Pedagogia Histórico-Crítica, partindo dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético e com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, como consta no projeto:

A partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético é possível, portanto, inserir nas práticas educativas do IFBA a Pedagogia Histórico-crítica, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia e todas as mediações possíveis entre as mesmas. Isso pressupõe uma educação que parta da realidade do educando, visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando a formação de um educando que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo (PPI, p. 36).

Na PHC, a educação é dinâmica e histórica e requer uma ação político-pedagógica que rompa, dentre outras coisas, com a perspectiva dominante calçada numa concepção pedagógica de cunho idealista ou inatista e de ciência empírico-analítica. É o que nos revela os autores a seguir:

[...] entendemos que a escola precisa elevar o pensamento crítico dos estudantes através de uma base teórico-metodológica que tome a realidade social na sua complexidade máxima atual, que são as relações capitalistas de produção e radicalize nessa análise – para além da formação para o mercado de trabalho – disponibilizando para os educandos instrumentos de pensamento e de agir que rompam com a separação entre o lógico e o histórico, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, dentre outras (ANUNCIAÇÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015)

Logo, não há dúvidas de que a Pedagogia Histórico-Crítica é apropriada para uma instituição de ensino como o IFBA, que busca solidez intelectual entre os intelectuais e os simplórios e que conta com uma equipe de profissionais preparados intelectualmente para trabalhar com o saber objetivo na escola e lidar com os conflitos entre interesses e concepções de mundo diferentes. Quando se remete à missão do IFBA, o PPI (p. 36) afirma que “já está subentendida uma visão de ser humano, sociedade e educação embasada teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels”.

Porém, é possível questionarmos alguns aspectos da Pedagogia da Autonomia em relação à Pedagogia Histórico-Crítica. Embora a PHC também prime pela construção da autonomia dos sujeitos que atuam na escola, o papel do professor na construção dessa autonomia difere de uma pedagogia para outra. A PHC coloca o professor como o maior responsável pela transmissão do saber escolar, tendo como mediador principal a prática social, como abordado acima, quando tratamos da PHC.

A Pedagogia da Autonomia coloca o educador e o educando numa relação dialógica na construção do saber, a ideia de Freire é que ninguém educa ninguém, que somos educados “mediatizados” pelo mundo. Essa concepção de mediação para a Pedagogia

Histórico-Crítica é algo problemático, que se alinha às postulações construtivistas, que sofre críticas pela PHC.

O mundo para a PHC é um mundo sócio-histórico, em que, na atualidade, as classes sociais estão postas; no qual os meios fundamentais de produção da nossa existência estão nas mãos de poucos, assim, esse mundo precisa ser qualificado, analisado com radicalidade, e não abstratamente posto, apresentado (aqui, a questão da alienação é de fundamental importância). O professor tem esse papel, de educar (SAVIANI, 1995; 2006; VIGOTSKI, 2009), de transmitir os conhecimentos socialmente relevantes, sistematizados e históricos, produzidos pela humanidade, ele - o professor -, tem que ter intencionalidade, domínio do conteúdo, as formas/meios de conduzir o processo educativo, a prévia ideação de onde se quer chegar (planejamento/objetivos) e projeto histórico de sociedade.

O PPI cita a concepção “bancária” de educação criticando-a por colocar o saber nas mãos do professor, tomando as palavras de Freire (1987, p. 58) de que “a rigidez desta posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca”. Freire define como sendo educação bancária:

O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. (FREIRE, 1987, p. 57)

Na Pedagogia Histórico-Crítica o educador é o agente que detém o conhecimento sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Quem adota a PHC trabalha com uma base teórico-metodológica com o objetivo de que os alunos se apropriem dos conteúdos e possam ser agentes de transformação na sociedade. Além do fato que o processo de “busca” do conhecimento, e aqui nos referimos principalmente ao conhecimento científico, é sempre um processo objetivo e interessado, dentro de um campo de necessidades e possibilidades (MORADILLO, 2010; DUARTE, 2016). Não há uma busca abstrata, essa busca está sempre condicionada, permeada, por relações sociais, que, no nosso caso, são relações sociais de classes, antagônicas.

As pedagogias construtivistas, de uma forma geral, esvaziam o papel do professor e negativizam o ato de ensinar, abominam a transmissão do conhecimento. Essas pedagogias podem ser caracterizadas pelo lema do aprender a aprender com seus corolários: o professor reflexivo; o professor pesquisador; o professor não ensina, media;



o aluno constrói seu próprio conhecimento, dentre outros (DUARTE, 2001). Essas concepções se aproximam de determinados postulados da pedagogia freiriana que, de forma consciente ou não, se alinham a esse ideário do aprender a aprender. Sinalizamos, diante disso, mais uma contradição no PPI, no uso da PHC e da Pedagogia Freiriana concomitantemente, já que, como já dito aqui, a PHC defende que o educador é o agente que detém o conhecimento sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

Assim, a PHC é uma teoria pedagógica da práxis e acredita na escola como um espaço de transformação, de luta contra-hegemônica, que contribui para a luta maior de superação das relações capitalista de produção e reprodução da nossa existência. O próprio PPI (p. 39) reforça que “é necessário que se tratem os conteúdos e que não se perca de vista o que é principal e secundário na escola, buscando um trabalho pedagógico pautado numa perspectiva histórica”.

Dessa maneira, evidenciamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, como é chamada por Dermeval Saviani, é Histórico, porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. É Crítica, por ter consciência do papel exercido pela sociedade sobre a educação. Já a Pedagogia da Autonomia não se atenta profundamente para a questão ontológica e histórica na produção do saber, externando mais uma contradição existente no PPI.

Essas constatações que reconhecemos, com relação à pedagogia freireana, estão no campo crítico da educação e têm dado grandes contribuições para a educação do “povo” trabalhador (os freireanos geralmente não falam de classes sociais, e, conseqüentemente, classe trabalhadora), são apresentadas aqui no intuito de uma crítica positiva a partir de uma epistemologia e pedagogia, e, principalmente, de mostrar que há contradições relevantes em articular duas pedagogias que em muitos aspectos se contrariam.

## **Conclusão**

Neste artigo, que se configura como um ensaio, tratamos de algumas contradições teóricas e ideológicas que perpassam no PPI do IFBA. Outras poderiam também ser pontuadas aqui, mas, por falta de espaço, privilegiamos as que foram expostas acima. Constatamos que as contradições existentes estão relacionadas à necessidade de um maior aprofundamento em relação às teorias que são citadas como orientadoras do referencial filosófico e pedagógico da instituição. Isso daria um maior esclarecimento sobre as possíveis contradições em articular pedagogias que muitas vezes estão no mesmo campo

crítico, mas divergem na concepção de ser social, as quais são fundamentais para a prática educativa e pedagógica, como é caso da PHC de Demerval Saviani e a Pedagogia de Paulo Freire.

Salientamos que o nosso objetivo não é criticar negativamente a pedagogia freiriana, mas apontar a necessidade de fundamentação teórica mais coerente no PPI do IFBA, já que este afirma ter como base a PHC. A nossa contribuição é no sentido de avançar por incorporação e não por exclusão, no sentido de se conhecer melhor as teorias que são tomadas como base de referência para a prática educativa e filosófica da instituição. Essas contradições refletem riscos ideológicos que muitas vezes são explicitados, como vimos sobre o uso do termo “missão” que contraria as postulações teóricas do instituto contidas no PPI.

O PPI, por se constituir como “um documento resultante da síntese democrática, deve tornar-se vivo, referência para as práticas educativas e administrativas da Instituição” (PPI, 2013, p. 19). Acreditamos que essa afirmação só contribui para as contradições, diante do fato que, apesar das práticas administrativas na instituição escolar existirem por conta do fator educacional, nem todas se adequam a esse princípio, pelo contrário, muitas emperram ou sucateiam a política educacional na instituição.

Acreditamos também que um estudo empírico possa nos trazer mais informações sobre a aplicação das postulações teóricas do documento em relação às práticas educacionais e administrativas do IFBA, no sentido de perceber se essas contradições ocorrem também na prática pedagógica e administrativa.

Ademais, apesar das inquietações aqui problematizadas, entendemos que o PPI-IFBA representa um avanço em relação aos documentos direcionadores e práticas educativas efetivadas outrora em épocas de CEFET-BA. Mesmo nessa época, acreditamos que já existiam docentes e outras/os trabalhadoras/es em geral, que atuavam para o enfrentamento das estruturas sociais e educacionais segregadoras, vigentes na sociedade. Atualmente, essa luta é mais intensa e mais coletiva, por estar em consonância com diferentes categorias de sujeitos atuantes. De qualquer modo, a reformulação do documento, representa uma sinalização de que existem pessoas preocupadas com as práticas sociais e educacionais no IFBA, bem como da necessidade de repensar e avançar o que está posto.

## Referências

- ANUNCIÇÃO, B. C. P; MESSEDER NETO, H. S.; MORADILLO, E. F. **A Pedagogia Histórico Crítica Na Formação de Professores de Ciências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA**. In *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 243-252, jun. 2015.
- BRASIL. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. 2010.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**, 17a Ed. 1987.
- MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. **Dossiê Pedagogia Histórico-Crítica: A Defesa do Ensino e Direcionamentos para a Educação Escolar –Editorial**. In *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 1-7, jun. 2015.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MORADILLO, E. F. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica (Tese de Doutorado)**. Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2010
- PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. Maceió: Edefal, 2007.
- PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL DO IFBA. Salvador, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE *IFBA* INSTITUTIONAL PEDAGOGICAL PROJECT (IPP): SOME CONCERNS

**Abstract:** The *IFBA* Institutional Pedagogical Project (IPP) consists of the general philosophical and technical-methodological assumptions that guide the academic practices and the didactic-pedagogical organization of the Institution. In this regard, this paper, with a qualitative and bibliographical approach, aims to analyze some contradictions present in *IFBA*-IPP, regarding the adoption of Historical-Critical Pedagogy (HCP) as its theoretical-pedagogical reference, by considering the principles of this theory in relation to the educational objectives of *IFBA*. Results have demonstrated that in spite of bringing the principles of HCP in its objectives, the *IFBA*-IPP points out some contradictions of theoretical and ideological nature. Therefore, this paper can contribute to a reflection on philosophical and pedagogical misunderstandings in articulating theories/ideologies that do not dialogue in the same document.

**Keywords:** IPP. Historical-Critical Pedagogy. Contradictions.

## A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

**Adriano Augusto Fidalgo**

Mestrando/ Universidade Nove de Julho (Uninove)

### RESUMO

O presente trabalho versará sobre a questão da mobilidade em áreas urbanas e a deficiência no transporte público com suas consequências no cotidiano dos usuários, especialmente focando a questão do transporte individual de passageiros, com uma passagem sobre a legislação pertinente e, posteriormente, interligando tal temática com alguns dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas – Agenda 2030, notadamente os temas de Saúde e Bem-Estar, Educação de Qualidade, Trabalho Decente e Crescimento Econômico, Cidades e Comunidades Sustentáveis, Consumo e Produção Responsáveis, Ação Contra a Mudança Global do Clima e Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

**Palavras-chave:** Aplicativos. Transporte. Passageiros. Educação. Meio ambiente.

37

---

### Introdução

Por mais que alguém seja totalmente desconectado das questões ambientais, ao circular pela capital paulista, por exemplo, tal pessoa poderá sentir os efeitos da poluição decorrente do monóxido de carbono emitido pelos veículos. A questão ambiental reflete diretamente na nossa saúde, como dito anteriormente em obra que completa 30 (trinta) anos (BRANCO, 1988, p. 48): “A combustão do álcool produz, entretanto, um outro tipo de poluente, em muito maior quantidade que a gasolina: os *aldeídos*. A maioria desses aldeídos é irritante aos olhos, mucosas e vias respiratórias. É necessário, pois, que a indústria automobilística também realize pesquisas no sentido de obter uma combustão mais completa do álcool, eliminando esses resíduos”.

Vale dizer que, tratando-se de situação complexa, o meio ambiente equilibrado deve ser modulado junto aos fatores econômicos nele envolvidos (DERANI, 1988, p. 101), como a seguir destacado: “43. O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é uma liberdade a ser conquistada socialmente, a liberdade de viver e deixar viver a que já se referiu Lévi-Strauss. Esta conquista só é possível com a orientação das

relações sociais pautadas no princípio da defesa do meio ambiente. No plano da ordem econômica constitucional, esta orientação obriga os agentes privados nas suas relações econômicas e o poder público na orientação da atividade econômica e na sua situação como agente econômico”.

Como ser pensante, o homem deve saber se apropriar do instrumental tecnológico, como é o caso dos aplicativos de transporte individual e, dialeticamente, analisar os prós e contras que tal uso alcançará, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista ambiental, seja do ponto de vista jurídico, de modo que, todos eles devem ser mediados pela educação.

Assim, a reflexão, inclusive filosófica, é inarredável sobre o conhecimento (SEVERINO, 2017, p. 116-117), pois segundo este autor:

O conhecimento é imprescindível para intencionalizar todas as práticas humanas. Daí sua condição de ferramenta fundamental da espécie. Então, seja para manejar tecnicamente a natureza, seja para elucidar o sentido de suas relações sociais ou ainda para lidar com seus produtos simbólicos, o homem precisa desenvolver seu conhecimento, cujo processo é o mediador universal de toda sua existência prática”.

Destarte, pensar transdisciplinarmente é algo imanente aos assuntos sob lupa, já que a nossa temática contempla aspectos biológicos, sociológicos, jurídicos, pedagógicos, econômicos e etc., devendo-se ter ciência com consciência, como destacado por Morin, mas no seguinte excerto versando sobre a aludida transdisciplinaridade:

Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo "transdisciplinaridade". Façamos uma primeira observação. O desenvolvimento da ciência ocidental desde o século 17 não foi apenas disciplinar, mas também um desenvolvimento transdisciplinar. Há que dizer não só as ciências, mas também "a" ciência, porque há uma unidade de método, um certo número de postulados implícitos em todas as disciplinas, como o postulado da objetividade, a eliminação da questão do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização etc. A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar. Além disso, a história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares marcadas com os nomes de Newton, Maxwell, Einstein, o resplendor de filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou de imperialismos teóricos (marxismo, freudismo) (MORIN, 2005, p. 135-136).

Como visto, a tarefa ora assumida carrega um sentido epistemológico, acerca do questionamento de como usar a ciência em prol do meio ambiente. De outro lado, isso nos interessa também do ponto de vista deôntico, ou seja, no campo do dever ser e considerando quais os valores que devem prevalecer sustentavelmente falando em termos de transporte público ou individual. O segundo surgiu pela deficiência do primeiro, mas, criticamente, aqui se analisarão alguns aspectos de ambos, levando em conta a necessidade da premente Educação Ambiental e Digital para os usuários de transporte, seja público ou privado.

## **Metodologia**

O método utilizado foi o indutivo analítico, colocando em mira a legislação aplicável, bem como, alguns dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas – Agenda 2030, com o fito de atingir as breves conclusões aqui lançadas. Além das doutrinas aqui elencadas, para dar fundamento teórico ao ora articulado.

## **Resultados e discussões**

O objetivo deste rápido e inaugural estudo é analisar a legislação infraconstitucional, constitucional, alguns itens da agenda 2030, com ponderações sobre a Educação Ambiental e Digital, com o fito de demonstrar a necessidade de conscientização para o uso de transporte individual de passageiros, por meio de aplicativos, com o fito de atingir efetividade em sede de sustentabilidade ambiental, notadamente considerando as deficiências do transporte público.

### **Legislação infraconstitucional**

Cumprido desde já destacar aqui a plena aplicabilidade do artigo 225, VI<sup>67</sup>, da Constituição Federal, no que tange à necessária Educação Ambiental. O termo meio

---

<sup>67</sup> “Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(...) VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (...)”

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

ambiente é citado na Carta Magna em 19 (dezenove) oportunidades, mas se restringirá a essa citação para o escopo deste trabalho, apenas para destacar a importância referendada pela nossa Carta Política. Cabe a citação aqui também da Lei 12.587/12, que instituiu as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana, destacando-se o artigo 5º que carrega alguns princípios elementares, quais sejam:

Art. 5º A Política Nacional de Mobilidade Urbana está fundamentada nos seguintes princípios:

I - acessibilidade universal;

II - desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais;

III - equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo;

IV - eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano;

V - gestão democrática e controle social do planejamento e avaliação da Política Nacional de Mobilidade Urbana;

VI - segurança nos deslocamentos das pessoas;

VII - justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes modos e serviços;

VIII - equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros; e

IX - eficiência, eficácia e efetividade na circulação urbana.

Note-se que, praticamente todos os princípios têm total interligação com o nosso trabalho, pois, o transporte individual por meio de aplicativos e o transporte coletivo em alguns casos atingirão mais os menos as premissas definidas nos princípios. Vejam-se um a um:

**Acessibilidade universal:** só para o transporte público, com políticas públicas para estudantes, idosos e etc. No transporte individual tem que pagar a tarifa necessariamente, exceto descontos ou bônus.

**Desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais:** ambos têm que respeitar.

**Equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo:** sempre há a faculdade de escolha por todo cidadão, mas o acesso é relativizado de acordo com a região e as necessidades e possibilidades.

**Eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano:** o transporte público é muito criticado, por isso que o transporte individual vem se consolidando como uma alternativa de certo conforto, mas como sequelas ambientais também, como será adiante destacado.



**Gestão democrática e controle social do planejamento e avaliação da política nacional de mobilidade urbana:** o Estado tem promovido mais debates sobre tais temáticas, previamente a regulamentação de assuntos desta jaez. Além disso, as redes sociais auxiliam a divulgação de certas pautas de políticas públicas.

**Segurança nos deslocamentos das pessoas:** riscos há nos dois meios, mas o transporte individual gera uma sensação de maior segurança.

**Justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes modos e serviços:** cada meio tem as suas benesses e malefícios. O público tem a questão da pouca disponibilidade de assentos, ambientes apertados, por vezes sem ar condicionado e etc. O individual tem a questão de não atender algumas regiões, a maior emissão de poluentes e questionamentos sobre o preparo dos motoristas, fiscalização dos veículos e demais itens inerentes. Em ambos os casos apenas alguns apontamentos dentre tantos outros possíveis.

**Equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros:** os veículos públicos geralmente têm preferência de circulação, por dois exemplos, de não terem que obedecer a rodízio e por terem faixas exclusivas.

**Eficiência, eficácia e efetividade na circulação urbana:** creio que o transporte individual auxilia na redução de pessoas que usam o transporte público que, ainda assim está sempre cheio. Mas um dos efeitos colaterais é que emitem os veículos individuais mais poluentes, como se informará mais adiante.

No que tange à Educação Digital, o chamado Marco Civil da Internet, Lei 12.965/14, em seu artigo 2º, define as suas premissas:

- Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como:
- I - o reconhecimento da escala mundial da rede;
  - II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais;
  - III - a pluralidade e a diversidade;
  - IV - a abertura e a colaboração;
  - V - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e
  - VI - a finalidade social da rede.

Cumpra exaltar os artigos 26<sup>68</sup> e 29<sup>69</sup> que consignam os deveres de Educação Digital, tanto do Estado, quanto dos pais. Além da legislação já acima mencionada, na cidade de São Paulo, o Comitê Municipal de Uso Viário, que regulamenta as normas que passam a ser exigidas de motoristas e das empresas de transporte individual de passageiros por aplicativos e dos condutores cadastrados para operar nelas, a partir de janeiro de 2018 implementou a Resolução nº 16, publicada em 12/07/17.

Tal medida já foi criticada pela Uber, segundo reportagem intitulada “Uber diz que nova regulamentação em SP pode impactar um terço de sua frota”<sup>70</sup>, do portal UOL, conforme se nota do trecho destacado: “Uma nova regulamentação em São Paulo pode impactar um terço da frota de motoristas parceiros da Uber que circulam na cidade, segundo informou a companhia ao UOL Tecnologia. As novas diretrizes para serviços por aplicativos foram aprovadas pelo Comitê Municipal do Uso do Viário (CMUV) em julho e passam a vigorar no início de janeiro”.

E recentemente foi regulamentado o transporte por aplicativo, em nível nacional, aguardando-se apenas a sanção Presidencial<sup>71</sup>.

Observa-se que, o embate entre Estado, que tem o poder/dever de regulamentar a matéria, e as empresas de aplicativos é saudável e salutar. Devendo prevalecer o interesse público, em especial atenção à preservação do meio ambiente e ao sobreprincípio da dignidade da pessoa humana.

## Direito constitucional

---

<sup>68</sup> “Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.”

<sup>69</sup> “Art. 29. O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que respeitados os princípios desta Lei e da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#) - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações sobre o uso dos programas de computador previstos no caput, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes.”

<sup>70</sup> Disponível em: <https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/12/15/uber-diz-que-nova-lei-em-sao-paulo-pode-impactar-um-terco-de-sua-frota.htm>. Acesso em: 16/01/18.

<sup>71</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/uber-e-outros-apps-comemoram-regulamentacao-do-transporte-por-aplicativo-aprovada-pela-camara.ghtml>. Acesso em: 09/03/18.

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

A questão da sustentabilidade carrega contornos complexos, conforme exposto (MAGRI, 2017, p. 206): “Sustentabilidade seria, assim, antes uma atitude que um projeto, mais um processo que uma meta, um compromisso de equilíbrio entre o homem e o meio ambiente. Isto implica considerar os aspectos ambientais, sociais, culturais e econômicos do desenvolvimento como inextricavelmente ligados à qualidade de vida no presente e no futuro”.

A nossa Constituição Federal deixa clara a sua preocupação com aspectos ecológicos, bem como, acerca da preservação da vida e da dignidade da pessoa humana, a ponto de ser chamada de “Constituição Verde” (FREITAS, 2009, p. 53):

Mas não ficou nisso. Conscientizados de que lutar por um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado é lutar pela vida, pela dignidade da pessoa, houve um sensível crescimento dos movimentos ambientalistas, os quais passaram a receber incondicional apoio de instituições como o Ministério Público, a Ordem dos Advogados do Brasil, os Partidos Políticos, as Universidades, enfim, de toda a comunidade científica e de entidades privadas.

Nesse clima, em 5/10/1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, a denominada “Constituição Verde”, que, dentre outros, tem o mérito de ser a primeira Constituição brasileira a tratar especificamente do meio ambiente.

Assim, afigura-se como fundamental a nossa Carta Magna no que se refere a questões ambientais e a preservação dos interesses da coletividade social (MORAES, 1999, p. 616):

Tais regras consagram constitucionalmente o direito a um meio ambiente saudável, equilibrado e íntegro, constituindo sua proteção, conforme reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal, “prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder atribuído, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mais, num sentido verdadeiramente mais abrangente, à própria coletividade social”.

Como ratificado pelos autores ora transcritos, percebe-se a importância que o direito constitucional brasileiro atribui ao meio ambiente, contudo, sem se olvidar de outros aspectos, como o econômico, por exemplo.

De breve passagem cumpre ilustrar que a nossa Constituição também destaca pontos como o direito à mobilidade urbana eficiente (art. 144, § 10, I), o direito a locomoção (art. 5º, XV), a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), o direito a educação

(art. 6º), além de outros itens constitucionais que se comunicam expressamente com o texto ora formatado.

## Agenda 2030

Sobre a Agenda 2030, como prefalado, dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas – Agenda 2030, aqui focar-se-ão alguns dos itens abaixo elencados, coligando-os com a questão do uso de aplicativos para o transporte individual.

São eles, a saber, o que se vislumbra haver comunicação com a temática aqui enfrentada e que se ligará com os assuntos ora abordados, com a numeração atribuída aos 17 Objetivos:

**3) Saúde e Bem-Estar:** parece ser de clareza solar a conclusão de que, um transporte urbano que seja rápido, confortável e trate o cidadão com respeito melhora a sua qualidade de vida, impactando em sua saúde e bem estar.

**4) Educação de Qualidade:** assunto que é o foco central deste artigo, afinal, como a Educação Digital e a Educação Ambiental, de qualidade, podem ser um importante instrumental para a conscientização ambiental.

**8) Trabalho Decente e Crescimento Econômico:** no transporte público muito tempo se discute se aquele trabalho estressante do motorista, a título de exemplo, vê preservada a dignidade da pessoa humana, em face das exigências das empresas de transporte público, por vezes não remunerando dignamente ou não dando condições favoráveis de trabalho (as greves no setor sempre foram recorrentes). Esse debate parece já ter chegado aos transportes de aplicativos também. Note-se que já há experimentos no exterior de veículos autônomos, sendo questão de tempo à necessidade de manutenção de um motorista humano, ao menos do ponto de vista da técnica de direção.

**11) Cidades e Comunidades Sustentáveis:** em um mundo em que já se fala com frequência em *big data*, internet das coisas, cidades inteligentes e demais temáticas novidadeiras, ainda assim teremos que enfrentar um desafio antigo e indeclinável, qual seja, conciliar todos os fatores que perpassam dentro das cidades e comunidades e pensar em sua perenidade de modo sustentável.

**12) Consumo e Produção Responsáveis:** na mesma direção do item anterior, urge que as cidades, comunidades, empresas, enfim, todos os núcleos de convivência humana pensem em tais desafios considerando o bom uso da Governança Corporativa, da

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

tão aludida *Compliance*, adequando-se a produção responsável com o consumo. O que já se pode notar é que os mais jovens parecem ter uma mentalidade de maior consciência ambiental, de modo que não necessitam de ter o seu veículo próprio, contentando-se com o uso do transporte público e o uso de transporte por aplicativos.

**13) Ação Contra a Mudança Global do Clima:** vale frisar que, mesmo sendo uma preocupação planetária, são necessárias práticas efetivas individuais. Daí poderá saltar o seguinte questionamento: ao usar o transporte por aplicativo com o que estou contribuindo contra a mudança global do clima?

**16) Paz, Justiça e Instituições Eficazes:** ainda tratando do uso de aplicativos, o seu uso causou certa celeuma com os taxistas, por exemplo. Como já informado a situação já está regulamentada. Mas vira e mexe saltarão situações a serem enfrentadas pelo direito, daí derivadas. De outro lado, as paralisações também ocorrem na órbita do transporte público. Portanto, trata-se de campo em contínuo embate.

#### Educação ambiental e digital

Conforme matéria recente (GIRARDI, 2017), denominada “Carros levam 30% dos passageiros, mas respondem por 73% das emissões em SP”<sup>72</sup>, assim destacou como os carros são mais nocivos, em sede de emissão de poluentes: “SÃO PAULO - A preferência dos paulistanos pelos carros particulares tem impacto não somente no trânsito da cidade, mas também sobre a qualidade do ar e o aquecimento do planeta. Análise inédita sobre a contribuição de cada modo de transporte de passageiros nas emissões de poluentes revela que os carros são responsáveis por 72,6% das emissões de gases de efeito estufa do setor de transportes, apesar de levarem apenas cerca de 30% dos passageiros. Valores semelhantes ocorrem para outros gases poluentes, que fazem mal à saúde”.

Assim, observa-se que decidir sobre usar o transporte público ou o particular pode impactar diretamente no ambiente. Tal decisão, quando já absorvida como conhecimento defluirá de uma situação de Educação, no caso, Ambiental e Digital pois, tão importante quanto saber usar os aplicativos, ver o mapeamento com o melhor caminho, conhecer as redes de ônibus, metrô e trens da cidade; não se pode dissociar de

---

<sup>72</sup> Disponível em: <http://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,carros-transportam-30-dos-passageiros-mas-respondem-por-73-das-emissoes-em-sp,70001806416>. Acesso em: 09/03/18.

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

certa Educação Digital e, no seu exercício de prevenção, de um ato que polua ou tenha algum impacto ambiental, de Educação Ambiental.

Avellana Netto e Ramos constaram a importância fundamental da Educação, nestes termos:

Nesse contexto, chega-se à conclusão de que o cenário apresenta boas perspectivas para promover uma ampla discussão, voltada para a melhoria da qualidade da mobilidade urbana e que se centre no cerne do problema e da solução que são as pessoas. E é justamente nesse ponto em que os especialistas direcionam suas recomendações visando uma transformação consistente.

Todas as recomendações e os fatores críticos de sucesso citados nas entrevistas apontam para a educação como único caminho para que se obtenham as soluções para os problemas da mobilidade, tanto a curto como longo prazo. As soluções de curto prazo são trazidas à tona quando se percebe que o direito de circular e isso está garantido pela lei, gerando protestos com seu descumprimento e acarretando mudanças de atitudes através da obtenção de novos conhecimentos que certamente influirão na tomada de decisões para as soluções de longo prazo.

Conclui-se que o caminho mais importante para reverter o quadro da mobilidade é a exploração do tema desde a educação infantil. E, dessa forma, faz-se necessário, por meio da educação, criar uma cultura da mobilidade acessível a todas as pessoas (AVELLA NETTO & RAMOS, 2017).

Conforme conceitua Pinheiro (2016, p. 527), vislumbra-se como elementar a efetividade da Educação Digital: “Educar na sociedade digital não é apenas ensinar como usar os aparatos tecnológicos ou fazer efetivo uso da tecnologia no ambiente escolar. Educar é preparar indivíduos adaptáveis e criativos com habilidades que lhes permitam lidar facilmente com a rapidez na fluência de informações e transformações. É preparar cidadãos éticos para um novo mercado de trabalho cujas exigências tendem a serem maiores que as atuais”.

Novamente, chama-se à baila Morin que, bem versando sobre a era planetária, dá importantes lições de como se necessita de uma consciência cidadã transfronteiriça, *ipsis verbis*:

A ocidentalização do mundo foi o resultado da primeira mundialização. No interior desse desdobramento situam-se o nascimento e a expansão da mundialização do humanismo. Essa mundialização dos direitos do homem, da liberdade, da igualdade, da fraternidade, da equidade e do valor universal da democracia favorecem o desenvolvimento de uma consciência cada vez mais aguda, que permite considerar que a diversidade cultural não é uma realidade oposta à unidade da humanidade, mas a fonte de sua riqueza e sustentabilidade.

Uma visão mais completa do atual desdobramento da era planetária permite identificar contracorrentes que ultrapassaram o fechamento

local, de suas culturas, etnias e de suas nações, para impulsionar a segunda hélice mundializadora de resistência à dominação tecnoeconômica, motorizada pelo quadrimotor constituído por ciência, técnica, indústria e interesse econômico. Os acontecimentos que se produziram em Seattle demonstram a superação das fronteiras nacionais, do mal-estar e do protesto, mediante a tomada de uma consciência cidadã transfronteiriça e transcultural, em que se manifesta claramente que os problemas mundiais requerem respostas mundiais. Dada a concorrência, sinergia, retroalimentação, retroação e recursividade de seus males, as respostas locais e nacionais que surgem configuram um caldo de cultura para uma política planetária. (MORIN, 2003, p. 87/88)

O uso da tecnologia é uma realidade insofismável, como bem destacado por Piovesan e Munõz (2016), em artigo localizado no sítio das Nações Unidas, a saber: “Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os estados-membros reconheceram a importância da expansão das tecnologias da informação, das comunicações e da interconexão mundial, destacando a necessidade de enfrentar as profundas desigualdades digitais e desenvolver as sociedades do conhecimento, com base em uma educação inclusiva, equitativa, não discriminatória, com respeito às diversidades culturais. Na sociedade global da informação, emergencial é incorporar o enfoque de direitos humanos por meio de uma educação e cidadania digitais inspiradas nos valores da liberdade, igualdade, sustentabilidade, pluralismo e respeito às diversidades”.

### **Conclusão**

Verificou-se que, com a deficiência no transporte público que afeta a mobilidade urbana, o transporte urbano por meio de aplicativos se tornou uma alternativa atraente de uso em que, na velocidade da cidade, no cotidiano dos usuários, busca-se mais conforto, espaço para relaxamento, agilidade no deslocamento e um tratamento diferenciado aos consumidores, dentre outros argumentos levantados.

Ocorre que, conforme aparato legislativo, isto se trata de um direito do cidadão, porém, como efeito colateral se apresenta o fato de que o transporte individual acaba resultando na ocorrência da emissão de um maior índice de poluentes, comparativamente em relação ao ônibus e veículos individuais.

De um lado, observa-se que o Estado ainda tem muito a fazer no que tange aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas – Agenda 2030, notadamente os temas de Saúde e Bem-Estar, Educação de Qualidade,

Trabalho Decente e Crescimento Econômico, Cidades e Comunidades Sustentáveis, Consumo e Produção Responsáveis, Ação Contra a Mudança Global do Clima e Paz, Justiça e Instituições Eficazes, entendidos aqui como totalmente ligados à questão da mobilidade urbana por meio do transporte público.

Quanto ao cidadão, cabe ao Estado também prepará-lo, dando-lhe consciência Ambiental e Digital, por meio da Educação, conforme fundamentos legais e doutrinários acima invocados, para que os atos individuais tenham resultados coletivos. Sempre tendo como finalidade, no que tange ao transporte público ou individual, que seja ofertada uma condição digna de transporte ao cidadão, com esteio no super princípio da dignidade da pessoa humana.

Deste modo, sintetizou Andrade (2007, p. 18-19), sobre a dignidade da pessoa humana como medida absoluta introjetada em nosso Direito: “Amalgamada a dignidade da pessoa humana à norma hipotética fundamental, não basta declinar o seu mais sintético enunciado: *cumpra-se a constituição*; é preciso, antes de tudo que a norma constitucional prestigie o homem, em razão de sua natureza humana, originariamente divina. Temos para nós que a norma é produto da experiência humana e não fonte; o ser, o ente humano, este sim é fonte, não somente da regra de direito, mas principalmente da própria experiência humana, que decorre do simples fato do homem existir, não como os animais, os vegetais ou os minerais, mas como a mais perfeita de todas as criações de Deus”.

Bem esclarecem Silveira e Rocasolano (2010, p. 229) acerca do conceito de direitos humanos, ao destacarem: “Revisados os fundamentos do conceito de direitos humanos e das múltiplas definições que existem sobre o conteúdo destes direitos, optamos por uma definição teleológica, porém explicativa e descritiva – isto é, que pretenda expressar os elementos estruturais dos direitos humanos preservando sua continuidade essencial. Mais que isso, optamos por uma definição que considere não só a *dinamogenesis* destes direitos, mas dialogue com a teoria do poder. É a definição de Pérez-Luño, para quem os direitos humanos são ‘um conjunto de faculdade e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e das igualdades humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional”.

Nesta ordem de ideias, imperioso que o Estado, tomando em conta a mobilidade em áreas urbanas e a deficiência no transporte público com suas consequências no cotidiano dos usuários busque, permita alternativas de transporte aos usuários que são os seus consumidores, sempre preservando a todos a dignidade da pessoa

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL



humana, conferindo-lhes, igualmente, Educação Ambiental e Digital, deixando claros os benefícios e as mazelas, do transporte público e do privado, buscando evolução constante em qualidade e sustentabilidade.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, Vander Ferreira de. **A dignidade da pessoa humana. Valor-Fonte da Ordem Jurídica.** São Paulo: Cautela, 2007.

AVELLA NETTO, Nelson; RAMOS, Heidy Rodrigues. **Estudo da mobilidade urbana no contexto brasileiro.** In: KNISS, Cláudia Terzinha. Editora Científica. Comitê Científico Interinstitucional. (Organização). Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (GeAS) [Vol. 6, n. 2, maio/agosto 2017]. São Paulo.

BRANCO, Samuel Murgel. **O meio ambiente em debate.** São Paulo: Moderna, 1998.

BRASIL. 05 de janeiro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17/01/18.

BRASIL. Lei 12.587, de 03 de janeiro de 2012. **Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nºs 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nºs 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm). Acesso em: 17/01/18.

BRASIL. Lei 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). Acesso em: 17/01/18.

DERANI, Cristiane. **Meio ambiente ecologicamente equilibrado: direito fundamental e princípio da atividade econômica.** In: FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de (Organizador). Temas de Direito Ambiental e Urbanístico. Advocacia Pública e Sociedade [ano II, nº 3]. Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública. São Paulo: Max Limonad, 1998.

GIRARDI, Giovana. **Carros levam 30% dos passageiros, mas respondem por 73% das emissões em SP.** ESTADÃO. Atualizado em: 23/05/17. <http://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,carros-transportam-30-dos-passageiros-mas-respondem-por-73-das-emissoes-em-sp,70001806416>. Acesso em: 09/03/18.

FREITAS, Gilberto Passos de. **A Constituição Brasileira de 1998: a Constituição Ecológica.** In: MONTEIRO, Antonio José L. C. (Coordenador). Direito Ambiental. Revista do Advogado [ano XXIX, nº 102]. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo, 2009.

GLOBO. **Uber, 99 e Cabify comemoram regulamentação do transporte por aplicativo aprovada pela Câmara.** Atualizado em: 01/03/18. <https://g1.globo.com/economia/noticia/uber-e-outros-apps-comemoram-regulamentacao-do-transporte-por-aplicativo-aprovada-pela-camara.ghtml>. Acesso em: 16/01/18.

MAGRI, Ronald Victor Romero; MAGRI, Cintia Hialys Koziura. **Algumas reflexões sobre sustentabilidade.** In: MILARÉ, Édís (Coordenador). Direito Ambiental. Revista do Advogado [ano XXXVII, nº 133]. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo, 2017.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNÕZ, Lucien; PIOVESAN, Flávia. **Internet e direitos humanos.** Nações Unidas. Atualizado em: 10/11/16. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-internet-direitos-humanos/>. Acesso em: 10/10/17.

PECK, Patrícia. **Direito Digital.** 6ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação profissional. Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?** São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira; ROCASOLANO, Maria Mendez. **Direitos Humanos: conceitos, significados e funções.** São Paulo: Saraiva, 2010.

UOL. **Uber diz que nova regulamentação em SP pode impactar um terço de sua frota.** Atualizado em: 15/12/17. <https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/12/15/uber-diz-que-nova-lei-em-sao-paulo-pode-impactar-um-terco-de-sua-frota.htm>. Acesso em: 16/01/18.

A QUESTÃO DOS APLICATIVOS DE TRANSPORTE INDIVIDUAL DE PASSAGEIROS. ESSA É A SOLUÇÃO PARA AS MAZELAS DO SISTEMA DE TRANSPORTE? RESPOSTAS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIGITAL

**THE QUESTION OF INDIVIDUAL PASSENGER TRANSPORT APPLICATIONS. IS THIS THE SOLUTION FOR THE ILLS OF THE TRANSPORT SYSTEM? ANSWERS FOR THE ENVIRONMENTAL AND DIGITAL EDUCATION.**

**ABSTRACT**

The present paper will deal with the issue of mobility in urban areas and the deficiency in public transport with its consequences in the users' day by day. Especially focusing on the issue of individual passenger transport, with a passage on the relevant legislation and, later, interconnecting such issue with some of the 17 United Nations Sustainable Development Objectives - Agenda 2030, notably Health and Welfare, Quality Education, Decent Work and Economic Growth, Sustainable Cities and Communities, Responsible Consumption and Production, Action against Global Climate Change and Peace, Justice and Effective Institutions.

**Key words:** Applications. Transportation. Passengers. Education. Environment.

## CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA<sup>73</sup>

Vilma Santana dos Santos<sup>74</sup>

Mestre em Educação – PUC/SP

### RESUMO

Este estudo apresenta pesquisa sobre a política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, oferecida por meio do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Especialização em Proeja, levado a efeito no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – *campus* São Paulo (IFSP-SP), implementado pelo Decreto nº 5.840/2006. A pesquisa analisou a articulação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele, sob o olhar dos próprios egressos, face às situações desafiadoras, com as quais os profissionais da EJA costumam confrontar-se no seu cotidiano escolar. Tomaram-se como apoios básicos para a pesquisa: fontes bibliográficas disponíveis de estudiosos da EJA; autores voltados para formação continuada de professores e fontes documentais inerentes à EJA e ao *Proeja*. Mediante: levantamento documental; questionário aplicado a 20 professores-alunos egressos, formados entre os anos de 2007 a 2015 no CEP e entrevista com o ex-coordenador do CEP no IFSP-SP, os resultados obtidos confirmam, de acordo com os protagonistas deste estudo, a existência de articulação entre a teoria ministrada no CEP e a prática desses professores-alunos no cotidiano escolar.

52

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Curso de Especialização em Proeja. Formação Continuada de Professores.

### Introdução

As diversidades educacionais, socioculturais e geracionais encontradas no público discente, bem como as peculiaridades pedagógicas da EJA podem justificar a necessidade de profissionalização específica para seus docentes, nas últimas décadas. No entanto, há poucos registros de políticas de formação de professores na EJA ao longo dos anos e, principalmente, há inexpressiva formação inicial de docentes nesta habilitação, em relação às outras modalidades educativas da educação básica, devidamente oficializada por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 e oferecida mediante curso

---

<sup>73</sup> Artigo resultado da Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP. 2018. Pesquisa financiada pela CAPES. CAAE nº 73032017.4.0000.5482.

<sup>74</sup> E-mail: [vilmasantanados@gmail.com](mailto:vilmasantanados@gmail.com).

superior de pedagogia. De acordo com o estudo feito por Soares (2008), do total de cursos de pedagogia – 1698 cursos em 2005 - apenas 1,59% ofereciam a habilitação de EJA, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro, reduzindo assim as chances de haver profissionais interessados em cursos de formação continuada de professores na EJA.

Prefaciando Carreira (2014), Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. justificam a pouca disponibilidade de políticas educativas na EJA o que, conseqüentemente, pode repercutir na formação reduzida neste campo educativo no ensino superior. Alegam que para muitos gestores públicos a EJA é vista como parte de um passado que está por se extinguir, uma vez que somente os mais velhos seriam os prováveis demandantes da modalidade. Com a morte inevitável destes, a EJA sucumbiria. Observa-se o inequívoco desconhecimento desses gestores desta modalidade educativa.

O primeiro equívoco desta leitura está no fato de que não se pode compreender a EJA apenas como processo inicial de alfabetização. Nos dias atuais coloca-se, antes de tudo, o direito à educação básica e à educação ao longo da vida (RIBEIRO, HADDAD E CATELLI JR, 2014). O segundo equívoco é que, atualmente e com frequência, o público de discentes na EJA é composto de adolescentes, jovens, adultos e idosos pertencente às camadas mais empobrecidas da sociedade: são trabalhadores e não-trabalhadores, a juventude marcada por situações de fracasso escolar no ensino regular, as populações das regiões metropolitanas e rurais, os internos penitenciários, como também os portadores de deficiência (ANDRADE, 2004).

Se por um lado há poucos professores habilitados para as séries iniciais na EJA, por outro lado o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, em seu Resumo Técnico, divulgou que, segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), o número de pessoas que não frequenta a escola e sem ensino fundamental completo na faixa de 15 a 44 anos passou de 33,7 milhões em 2007 para 26,7 milhões de pessoas em 2012. Embora com evidências de queda de 20,9%, ainda há no Brasil uma significativa população jovem e adulta com baixa escolaridade. Esse contingente é um público potencial a ser atendido pela EJA e, não raro, são sujeitos que não estudam e nem trabalham, permanecendo em vulnerabilidade social.

Além disso, o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 apontou uma população formada por 190.732.694 pessoas,

cuja taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é de 9,6% no Brasil e, desse total, 4,3% de pessoas analfabetas estavam no estado de São Paulo, correspondendo a cerca de 790.000 habitantes.

Fatos históricos incontestáveis que, não raro, evidenciavam a ausência de isonomia na EJA, instigaram a autora deste estudo a pesquisar acerca das políticas em envolviam seus docentes, por acreditar que estes profissionais podem ser verdadeiros protagonistas de mudanças neste campo educativo. Como professora-aluna egressa do CEP no IFSP-SP a autora decidiu por analisar este curso de especialização, criado pelo governo federal em 2006 para auxiliar na consolidação das ações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Proeja*).

## A pesquisa

Ao revelar o **Problema** estudado, esta pesquisa buscou argumentos acadêmicos de preservação da EJA nas agendas políticas, por meio da compreensão da formação docente, face às fragilidades nas políticas educativas que cercam historicamente a EJA nacional - sobretudo quanto às políticas de formação continuada de professores para esta modalidade educativa, tendo em vista, principalmente, os dados recorrentes relativos ao público que potencialmente poderia ser atendido pela EJA, evidenciados por meio dos dados relativos ao Censo Escolar da Educação Básica/2013 e pelo Censo Demográfico/2010.

Isso posto, buscou-se investigar a exequibilidade da articulação do projeto pedagógico do CEP ministrado no IFSP-SP com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele. Para tanto, questionaram-se os efeitos do curso nos campos da docência e gestão desses professores-alunos egressos, considerando os que também atuam como gestores educacionais, bem como o equilíbrio entre a teoria e a integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA. Assim, são **questões norteadoras da pesquisa**:

- ◆ Em que medida professores-alunos egressos do curso de especialização em Proeja ministrado no IFSP-SP percebem alterações decorrentes do curso, em sua atuação (como professores e gestores educacionais ativos na EJA da rede pública em São Paulo) nos campos da docência e organizacional?

- ◆ As práticas desenvolvidas ao longo do CEP de integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA corresponderam às necessidades formativas e demandas da prática desses professores-alunos egressos do curso?

Nesta perspectiva, o **objetivo geral** deste estudo foi identificar, na visão dos sujeitos desta pesquisa, os professores-alunos egressos do CEP ministrado no IFSP-SP, se a proposta pedagógica, conteúdos e atividades do curso atenderam a suas expectativas, necessidades formativas, demandas da prática e possibilidades de evolução profissional. Já o **objetivo específico** foi analisar como os professores-alunos egressos manifestam perceber os resultados do CEP no IFSP-SP em sua formação técnica, em sua prática pedagógica e em outras esferas de sua vida pessoal e profissional.

A **hipótese de pesquisa** delineada teve como base o cenário político educacional da EJA nacional pouco promissor para os profissionais nela envolvidos, bem como as condições físicas da escola, por vezes inóspitas, onde era ministrado o CEP no IFSP-SP, além das elevadas taxas de evasão dos professores-alunos - ocorrida ao longo das diversas turmas deste curso entre 2007 e 2015 – com o pressuposto que os professores-alunos dele egressos permaneceram por motivos além da certificação. Desta percepção originou-se a suposição de investigar se houve ou não desdobramentos acadêmicos e profissionais par a esses professores-alunos egressos, motivados pelo projeto pedagógico do CEP.

Considerou-se a contribuição de autores que constituíram a base teórica deste estudo, a hipótese que norteou esta pesquisa está ligada à idéia de que a formação proporcionada pelo CEP pode ter mobilizado, nos professores-alunos egressos, a identidade e autonomia profissionais necessárias para a continuidade da formação, o progresso na carreira e mudanças nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos e com a comunidade.

Compuseram as referências teóricas os seguintes autores e os respectivos enfoques temáticos:

### Quadro 1 – Referências Teóricas da Pesquisa

Autores	Enfoques Temáticos
A. Nóvoa	Formação de professores
C. Marcelo	Efeitos das formações na identidade profissional
G. Malglaive	Formação em alternância/A formação centrada na escola

J. Contreras	A autonomia perdida: a proletarização dos professores.
J. Formosinho e J. Machado	Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade.
Maria Clara Di Pierro	Alfabetização de jovens e os desafios inerentes desta modalidade de ensino.
M. Arroyo e L. Soares	Formação docente específica para a EJA.

**Fonte:** Elaborado pela autora apoiada em referenciais  
teóricos selecionados para a pesquisa, 2017

Além das referências teóricas acerca da formação de professores, foram utilizadas teorias de especialistas sobre identidade e condições de trabalho do profissional docente, relacionando-os ao cenário atual da EJA, o que revelou a precariedade inerente a esta modalidade educativa, bem como a necessidade de integração com a educação profissional para atender plenamente às demandas de seus discentes.

Tratou-se neste estudo de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva**. Destaca-se que dentro do universo do curso de formação *lato sensu* para professores de EJA em exercício, ministrado no IFSP-SP, no período 2007 a 2015 foram tomados como sujeitos desta pesquisa 20 professores-alunos egressos, dentre 110 professores-alunos concluintes e ou certificados do CEP neste período e o coordenador desse curso de especialização no período entre 2012 e 2016.

A aplicação dos questionários de pesquisa para os professores-alunos egressos do CEP no IFSP-SP foi realizada ao longo do mês de abril/2017, entre envio e devolutiva, feitos por meio da troca de correspondência eletrônica (*e-mail*). A tabulação das informações obtidas nos questionários foi transcrita pela autora.

Ressalta-se que a entrevista com o coordenador do CEP ocorreu em agosto/2017, em ambiente de absoluta cordialidade entre entrevistado e entrevistadora, e o conteúdo foi registrado por meio de gravação em áudio. A transcrição do áudio da entrevista foi também realizada pela autora deste estudo.

A base da pesquisa teve sustentabilidade legal amparada nas seguintes diretrizes nacionais relativas à EJA:

- ◆ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988);
- ◆ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em



Pedagogia - Resolução CNE/CP N° 1/2006; Parecer CNE/CEB 11/2000 - aprovado em 10/05/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

- ◆ Decreto n° 2.208 de 17 de abril de 1997 – que regulamentava o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- ◆ Decreto n° 5.840/2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
- ◆ Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e
- ◆ Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES n° 1 de 08/06/2007 – Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização;

Além dos estudos da legislação vigente inerente à EJA, embasa-se esta pesquisa em constatações de produções acadêmicas relativa à formação continuada de professores da EJA. Efetuou-se o levantamento bibliográfico inicial de produções acadêmicas – teses e dissertações – sobre formação continuada de professores da EJA. Foram pesquisados repositórios de teses e dissertações de Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais, assim como periódicos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da [Scientific Electronic Library Online](#) Brasil (SciELO), no período relativo aos anos de 2003 a 2015, totalizando 14.657 trabalhos pesquisados e 38 estudos selecionadas entre dissertações, teses e periódicos - com temas pertinentes a esta pesquisa, destacando o título e o objetivo, bem como os resultados obtidos nesses estudos.

A visão obtida referente às produções acadêmicas relativa à formação continuada de professores da EJA permitiu perceber que, embora com registros de ações pontuais de intelectuais e ou políticas aparentemente incentivadoras, como é o caso do Proeja e outros programas educativos similares promovidos pelas diferentes esferas de governo, no mesmo período do Proeja, poucas alterações foram efetivadas na EJA, até 2015.

As principais constatações encontradas na bibliografia, relativas aos estudos selecionados, referem-se aos desafios em âmbito nacional e em diferentes perspectivas quanto à implementação do Proeja e, conseqüentemente, a formação de professores da EJA, por meio do CEP.

## O curso de especialização em PROEJA (CEP) no IFSP São Paulo

Em consonância com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação (SETEC/MEC), o Projeto Pedagógico do CEP (2010, p. 17) ministrado no IFSP-SP estabelecia que o programa fundamenta-se no pressuposto da necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA, como docente-pesquisador.

Os objetivos do CEP no IFSP-SP trouxeram aos profissionais da EJA novas expectativas de qualificação do trabalho administrativo-pedagógico, superando formações de curta duração, com características filantrópicas e conteúdos pedagógicos demasiadamente generalistas, não raro oferecidas aos docentes da EJA. Entre outros objetivos do CEP no IFSP-SP visava-se formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Proeja (IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 16).

Por entender que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade dos discentes, o CEP no IFSP-SP pretendeu desenvolver uma política revitalizadora da EJA em São Paulo e, nesse sentido, considerou-se haver uma carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nesta esfera, tendo em vista, minimizar o processo de exclusão social que perpassa por esta modalidade de ensino (IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 15).

Percebe-se ainda que a formação oferecida pelo CEP no IFSP-SP, para além de discutir o campo sociológico inerente à EJA, com base na grade curricular do curso, fomentando a ampliação de conhecimentos acadêmicos nos professores-alunos, seu corpo docente, composto de professores-formadores com estrutura consistente na área das humanidades, tornou-se outro diferencial qualitativo neste curso de especialização, e também contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores-alunos. Porém, a evasão de professores-alunos no CEP é um fato recorrente.

Verifica-se que o CEP atende em média 40 alunos por turma. Segundo informou a Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação do IFSP-SP de 2007 a 2016, foi o seguinte o quadro de alunos deste curso:

- ◆ 558 alunos ingressantes;
- ◆ 110 alunos concluintes (20%);
- ◆ 249 alunos evadidos (44,5%) e
- ◆ 199 alunos cursando (35,5%).

De acordo com Camargo, 2017, coordenador do CEP no IFSP-SP, entre 2012 e 2016, o elevado índice de alunos evadidos ocorre por falta de estrutura organizacional do IFSP-SP, ou seja, a escola não tem uma proposta organizada sobre como orientar, então temos estudantes que acabam não apresentando seu trabalho de conclusão de curso e, portanto, é considerado evadido.

Note-se que os índices de evasão e a justificativa de Camargo (Coordenador IFSP-SP, 2017) podem refletir os entraves e, simultaneamente, a determinação da maioria dos professores da EJA em concluir uma formação continuada nessa área de interesse. Também podem representar a instabilidade e incertezas no exercício docente da EJA em São Paulo que, na última década, ainda enfrentou redução do número de salas quando da atribuição de aulas, em função da queda contínua de matrículas na EJA.

Acerca do CEP no IFSP-SP, esclarece-se que é um curso presencial, ministrado em cinco semestres, nas manhãs de sábado, com carga horária total de 456 horas, a ser cumprida em disciplinas teóricas (370,50 horas) e monografia (85,50 horas), para profissionais graduados em IES reconhecido e credenciado pelo MEC e com vínculo na rede pública de ensino.

A organização curricular do CEP no IFSP-SP está baseada em bibliografia escolhida especificamente para o curso. A partir daí, ricas discussões são promovidas ao longo das aulas, quando se problematizam aspectos intrínsecos da EJA, proporcionando aos alunos refletirem profundamente sobre suas práticas e, principalmente, abandonarem o “senso comum” e aderirem à “consciência filosófica” com base nos conteúdos ministrados. Além disso, atividades extraclasse são promovidas ao longo do curso.

Cabe destacar que o CEP foi alvo de entrave político interno no IFSP-SP no primeiro semestre de 2013 quando por motivos desconhecidos dos alunos, o então Diretor Geral do IFSP-SP não viabilizou em tempo hábil a abertura de edital de seleção para uma nova turma do curso. Somente após a publicação de uma moção de repúdio, compartilhada com alunos do terceiro semestre (turma iniciada em 2012) do curso supracitado, foi formalizado o novo edital do CEP no IFSP-SP.

## **A voz dos protagonistas do CEP no IFSP-SP**

Foi construído e aplicado questionário específico para identificar, na visão dos sujeitos desta pesquisa – 20 professores-alunos egressos do CEP no IFSP-SP – as relações entre a proposta pedagógica, conceitos e atividades do curso e suas expectativas, necessidades formativas, demandas da prática e possibilidades de evolução funcional, gerando informações que desencadearam reflexões decisivas nesta pesquisa. Na abordagem aos protagonistas do CEP no IFSP-SP observou-se que:

- ♦ **Perfil dos Sujeitos Pesquisados** – São sete homens e 13 mulheres, com idades entre 36 e 69 anos, todos licenciados, com tempo de magistério entre cinco e 50 anos e experiência de ensino na EJA entre um e 24 anos. Notou-se a predominância de profissionais da área de ciências humanas, sobretudo pedagogos (12 professores-alunos) e do sexo feminino. Verificou-se que, independentemente da graduação, a busca de aperfeiçoamento acadêmico na EJA foi constante para os professores-alunos egressos. Considera-se perfil equilibrado acerca dos protagonistas do CEP, a respeito da fase da carreira profissional.

### **Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: condições para funcionamento**

- a infraestrutura do IFSP-SP ao longo do CEP, os professores-alunos egressos evidenciaram precariedade generalizada nas instalações oferecidas aos alunos, ainda que houvesse, naquele período, um processo de reforma predial no equipamento escolar, seguindo orientações do MEC, sem que houvesse alteração e/ou ajustes no calendário escolar. Observou-se que, para além dos desconfortos oriundos da reforma predial no período de 2012 a 2014, a mobília escolar na sala de aula/laboratório destinada ao CEP no IFSP-SP encontrava-se em processo de deterioração, o que contrariava a norma técnica NBR 14006: Móveis Escolares – Assentos e Mesas para Conjunto-Aluno, de Instituições Educacionais, que estabelece requisitos referentes aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência de mesas e cadeiras para instituições de ensino e, principalmente, dificultando o acolhimento, permanência e desempenho acadêmico dos professores-alunos do CEP dentro das instalações do IFSP-SP. Já o atendimento da bedelaria escolar e da secretaria de pós-graduação aos professores-alunos egressos pontuou-se como satisfatório, ainda que com sinalizações acerca do revezamento e da burocracia no

atendimento da secretária de pós-graduação e da insuficiência de profissionais na bedelaria, aos sábados.

Na percepção da maioria dos professores-alunos egressos, as relações interpessoais entre professores-alunos e professores-formadores do CEP foram bem sucedidas. Houve, no entanto, alguns registros de autoritarismo de professores-formadores com professores-alunos do CEP.

Quanto às trocas de experiências entre os professores-alunos do CEP, todos os respondentes consideraram boas, interessantes, para alguns excelentes e/ou produtivas.

- ◆ **Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: funcionamento do curso** - os componentes curriculares do CEP com que houve maior identificação dos professores-alunos egressos foram Cidade, Modernidade e Identidade, bem como Escola, Espaços e Territórios - possivelmente, por haver registros de respondentes do questionário desta pesquisa de professores-alunos licenciados em geografia nas primeiras turmas do CEP. Já os componentes curriculares que mais se relacionaram com as práticas dos professores-alunos egressos são: Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil, provavelmente pela relação direta que têm com os fundamentos da EJA.

Buscou-se então estabelecer a articulação entre as teorias ministradas no CEP e as práticas profissionais no cotidiano dos professores-alunos egressos, a partir da formação em alternância sugerida por Malglaive (1997, pp. 53-60), alternando-se as fases teóricas no ambiente acadêmico e fases práticas no ambiente de trabalho desses professores-alunos. Destacou-se que as revelações de respondente sobre o componente curricular Trabalho e Exclusão do CEP no IFSP-SP estão coerentes com os objetivos da ementa desta disciplina. Também se ressalta o objetivo apresentado na ementa do componente curricular Dinâmica Social e Racial no Brasil, e que propõe sistematizar elementos que compõem teoricamente a análise sobre as desigualdades sociais no Brasil e compreender a articulação entre questão social, classe social, preconceito e discriminação racial. Assuntos esses bem pertinentes ao universo da EJA, também.

Ainda que sem unanimidade entre os professores-alunos egressos, observa-se que em consonância com o revelado nos questionários respondidos, respeitando as opiniões dos professores-alunos sobre as disciplinas mais relacionadas à sua prática

pedagógica, o disposto nos componentes curriculares Trabalho e Exclusão e Dinâmica Social e Racial no Brasil - retratando as diferentes maneiras de desigualdade oriundas dos processos capitalistas e vitimizando a camada social mais empobrecida da população, o público-alvo de discentes da EJA – mostra que a articulação entre a teoria do CEP no IFSP-SP e a prática dos professores-alunos egressos foi concretizada.

Quanto à dinâmica de trabalho dos professores-formadores do CEP, a maioria dos professores-alunos egressos a considerou tradicional, ainda que convictos quanto à qualificação e comprometimento plenos da equipe de professores-formadores. Cabe realçar que o modelo tradicional de ensino ainda é a tendência didática que prevalece na academia.

Enfatiza-se ainda um registro de professor-aluno de conhecimento superficial dos professores-formadores, acerca dinâmica na realidade atual da EJA.

- ♦ **Alcance Operatório do CEP na percepção dos Sujeitos Investigados** – Observou-se que para parte dos professores-alunos egressos a integração da educação profissional com a EJA não ocorreu, ou ocorreu apenas teoricamente, por meio do componente curricular Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil. Destaque-se que, embora a expectativa acerca da integração da educação profissional com a EJA fosse alta ao longo do CEP, por parte de alguns de seus protagonistas, possivelmente, face ao vínculo estreito do CEP com o Proeja, os objetivos expostos da SETEC/MEC para o CEP mantinham o viés colaborativo por meio da atividade da docência no Proeja. Entende-se que cabia aos professores-alunos do CEP reunir conhecimentos gerais específicos do universo que envolve a EJA, para ajudar na consolidação das ações inerentes à implementação do Proeja no seu cotidiano escolar. Cabe destacar ainda, que o componente curricular Escola, Espaços e Territórios talvez fosse o que mais realçaria a questão da integração da educação profissional com a EJA no CEP e, de acordo com os respondentes do questionário, esta foi a segunda disciplina com que houve maior identificação.

Constataram-se efeitos do CEP no IFSP-SP em outras esferas profissionais e continuidade da formação acadêmica dos professores-alunos egressos, como: duas matrículas no curso de graduação em pedagogia; um palestrante e escritor, com publicação de livro (oriundo do trabalho de conclusão de curso) no ano de 2010; quatro matrículas em outros cursos de pós-graduação *lato-sensu*; três matrículas em

cursos de pós-graduação *stricto-sensu*; promoção profissional de professor-aluno egresso para cargo de coordenação e equipe em ONG e, ainda que subentendido, cinco professores-alunos egressos respondentes trabalham em um mesmo equipamento escolar. Esta é uma das escolas públicas de EJA da cidade de São Paulo, com um dos melhores resultados quanto ao número de matrículas e acolhimento de discentes nos últimos anos. Foi reconhecida em 2016 pelo programa Escolas Transformadoras em parceria do Instituto Alana e Ashoka no Brasil, como um espaço privilegiado para formar sujeitos de transformação social. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2016).

- ◆ **Apreciação do CEP no IFSP-SP acerca da Participação e Aprendizagens dos Sujeitos Investigados** – de acordo com os respondentes, de maneira geral, houve dedicação, participação de aprendizagem por parte dos professores-alunos egressos. Conforme impressões registradas nas frases-síntese e/ou nos comentários extras, ainda que com enfrentamento de obstáculos, o CEP correspondeu às expectativas da maior parte dos protagonistas desta pesquisa (17 professores-alunos egressos).

### O que diz o coordenador sobre o CEP no IFSP-SP

Segue pontos abordados pelo Coordenador do CEP no IFSP-SP, Professor Doutor Luís Fernando de Freitas Camargo<sup>75</sup>, na experiência obtida no período de 2012 a 2016, expressa em entrevista concedida à pesquisadora deste estudo. O Entrevistado considera:

- ◆ **Sobre o CEP no IFSP-SP –**

**Pontos positivos:** (a) o curso não discute especificamente a EJA na perspectiva da aplicabilidade. Ele faz uma discussão teórico-filosófica ou teórico-metodológica que embasa a reflexão sobre EJA; (b) a formação/qualificação dos professores que ministram o CEP foi outro ponto positivo bastante importante.

**Pontos negativos:** (c) a estrutura do próprio IFSP-SP, que tenta administrar a ausência de professores para orientação dos trabalhos de conclusão de curso. Para funcionar, a pós-graduação depende de um corpo docente que oriente as monografias e também os artigos, mas a estrutura do IFSP-SP não dispõe desses professores; (d) por ser um

---

<sup>75</sup> **Prof. Dr. Luís Fernando de Freitas Camargo:** Graduado em Geografia pela USP; Mestrado e Doutorado em Educação pela USP; Ex-Diretor de Políticas Educacionais da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP-SP; atual Diretor Geral do IFSP São Miguel Paulista. Foi coordenador do CEP no IFSP-SP entre os anos de 2012 a 2016.

curso que funciona aos sábados, muitos estudantes vêm o CEP apenas como ajuda na progressão funcional, não levam o curso muito a sério. Para esses alunos, o curso não tem uma regularidade do ponto vista da formação, vale à pena matricular-se em função apenas de um diploma, que pode ajudar na evolução funcional.

**Contexto da permanência do CEP no IFSP-SP:** (e) o CEP não foi criado pelo IFSP, foi criado por iniciativa do SETEC/MEC. Não foi imposto, mas chegou razoavelmente pronto no IFSP, inclusive com bolsa para os estudantes. Em função da própria dinâmica da vida política do país, a SETEC foi se transformando e num determinado momento se desvinculou, deixando de dar atendimento e apoio ao curso. O próprio IFSP-SP não via significância no curso e tentou mesmo barrar sua continuidade. Foi então que a equipe de Professores do CEP/IFSP-SP se mobilizou na busca de assegurar sua continuidade – houve até mesmo a interrupção do curso. O argumento era que o IFSP-SP não tinha recursos docentes para atender ao CEP e, portanto, poderia ser extinto. Os Professores lutaram, reivindicaram e conseguiram que o CEP se mantivesse até hoje no IFSP-SP. Outros Estados do país não ministram mais esse curso, com essa origem.

**Visão sobre a equipe de professores-formadores:** o que move o CEP são os professores, que tem uma formação bastante significativa na área das humanidades. Por outro lado, os professores do ensino superior, inclusive das pós-graduações, faltam formação pedagógica. O que vem a ser “pedagogia universitária”? É um pouco da discussão da relevância do trabalho científico, no que se refere ao exercício da docência no ensino superior. E o IFSP carece dessa discussão.

Precisa ter o respaldo do conhecimento científico, articulado com o exercício da docência (experiência profissional) e isso nem sempre está presente. É fundamental reconhecer a docência como profissão e de certa maneira isso não está encaminhado até aqui – em todos os graus de ensino, não só no superior. Ser professor significa ter uma profissão – e para isso é preciso ter formação específica docente.

◆ **Sobre o alcance operacional do CEP –**

**Como ocorreu a integração do Projeto Pedagógico do CEP às práticas dos professores-formadores?** Não ocorria a integração do Projeto Pedagógico com as práticas dos professores do CEP. Ao se fazer um Projeto Pedagógico, o documento resultante é uma carta de intenções. Não se sabe o que vai acontecer a partir do momento em que o curso é implantado. De certa forma, o Projeto Pedagógico vai



sendo abandonado. O que existia era uma discussão pedagógica bastante acirrada sobre o curso, os conteúdos, a dinâmica, os objetivos das disciplinas, mas não atreladas ao Projeto Pedagógico. O Projeto Pedagógico do CEP de 2007 foi reformulado em 2010 por determinação do MEC. Aí sim, os Professores pararam, debruçaram-se sobre o Projeto e o reformularam. Para eles (Professores do CEP no IFSP-SP) o que é significativo de fato no Projeto é a grade (curricular), são as disciplinas.

**A tríade: ação, reflexão, ação no planejamento pedagógico, sugerida por Saviani (1987) foi propiciada aos professores-alunos egressos do CEP, por meio da organização curricular?** A equipe de professores do CEP tinha uma grande preocupação no início dos semestres, na busca de fazer uma avaliação do que tinha sido e para onde deveriam caminhar. Foi nessas discussões que perceberam que o curso era muito bom, do ponto de vista das disciplinas oferecidas, por estimularem a reflexão e o debate numa outra direção que iria se vincular a EJA. É um pouco influência de Shön, “reflexão na ação”, mas isso nada tinha a ver com o Projeto Pedagógico. Ele servia e serve até hoje para documentações legais. A discussão, sim. As ementas, os encaminhamentos são dinâmicos. De certa maneira, aquilo que foi idealizado (Projeto Pedagógico) com certeza não funcionava mais, o que funcionava era essa reflexão na ação. Isso era o que motivava os professores.

### **Sobre os desconfortos dos professores-alunos egressos, identificados no questionário**

**(f) Conhecimento mais profundo do público inerente à EJA:** O curso não pretendia ou não pretende fazer uma discussão direta sobre a EJA. O pessoal do Cieja era em torno de 20 pessoas (na mesma turma), tinham traquejo em lidar com a questão da EJA, e os professores do IFSP-SP não tinham, - mas também não era o objetivo desses professores-formadores. O descontentamento da Equipe do Cieja era perceptível, mas por outro lado perpassava a questão de sua vaidade da seguinte forma: “nós lidamos com a EJA; nós sabemos e vocês parecem que não sabem”. De fato, os professores do IFSP não sabiam mesmo, mas de certa forma, o objetivo do IFSP era estimular uma reflexão mais apurada sobre a EJA. A Equipe do Cieja tinha um cotidiano, uma expertise na EJA que, de fato, os professores do IFSP não tinham. Professores do IFSP-SP foram visitar o Cieja e constataram que, de fato, eles (Equipe do Cieja) lidavam com uma prática bastante significativa do ponto de vista da EJA e uma EJA

específica, voltada para pessoas com necessidades específicas. Segundo os Professores do CEP no IFSP-SP, o objetivo do CEP não era fazer uma ponte direta entre a EJA e a discussão sobre EJA, era um objetivo mais difuso (discutir a EJA em uma dimensão maior).

**(g) Sobre o Nome dado ao CEP:** Talvez o nome do curso seja ruim, o nome seja uma farsa, fala-se em Especialização da EJA na perspectiva profissionalizante, e não se faz isso de fato. Há uma discussão sobre educação, com um olhar mais específico para a EJA. O que é esse olhar específico? O aluno compreender que a educação infantil ou na adolescência é uma, e a educação de adultos é outra, numa perspectiva freireana. Para o aluno compreender essa perspectiva freireana, tem que “passar” por outras reflexões, e é o que se busca fazer no CEP. O nome talvez seja o maior problema, porque ele faz uma ligação direta com a EJA. Aliás, quem inclusive alertou sobre isso, muitas vezes, foram os próprios alunos, que vieram com uma expectativa e encontraram outra discussão. E, no final, eles (alunos) dizem que foi muito bom, porque agora lêem os textos relacionados à EJA e conseguem extrapolar para além daquilo que está escrito, conseguem compreender os pressupostos.

**(h) Componente curricular Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil e/ou Trabalho como Princípio Educativo no CEP:** Fala-se em educação profissional e, no entanto, a maior preocupação dos professores do CEP era colocar o trabalho como princípio educativo, em todas as disciplinas, pois o trabalho é o princípio que orienta o plano da profissionalização. Há uma discussão específica sobre o que vem a ser profissão, mas profissão não é profissionalização. O componente curricular Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil tinha a proposta de discutir especificamente a escola de educação profissional. O eixo fundamental do CEP era o trabalho como princípio educativo. “Ainda que com controvérsias - estou discutindo trabalho, mas não estou discutindo educação profissional, nos moldes efetivos do que vem a ser a tal educação profissional”.

**(i) Relações interpessoais com os professores-alunos:** Os professores-formadores são extremamente autoritários! Essa arrogância era perceptível e insuportável, mas que foi desaparecendo ao longo do tempo. Os professores estão “caindo na real” percebendo que a escola mudou, ainda bem, uma escola voltada para o povo e não para a classe dominante.

**(j) 50% de professores-alunos evadidos:** Geralmente a evasão não se dá na parte presencial do curso. Ela se dá no momento em que o estudante tem que fazer seu trabalho de conclusão de curso, seja monografia ou artigo. Como a escola não tem uma proposta organizada sobre como orientar, então há estudantes que não apresentam seu trabalho de conclusão de curso e, portanto, são considerados evadidos - pois não tiveram a orientação necessária. É um problema muito mais da escola do que do próprio estudante.

A contribuição do coordenador do CEP para esse trabalho de pesquisa foi determinante para esclarecer mecanismos implícitos do Estado acerca de políticas educativas como: *modus operandi* utilizado na implementação de uma política; o nível exacerbado de dificuldade para ultrapassar o quesito da desigualdade social enfrentado pela camada mais pobre da população, especialmente dentro de escolas públicas e, principalmente, a convicção que o Estado sozinho, mesmo com o poder de um decreto, jamais conseguirá implantar num país do tamanho do Brasil, uma política educativa do porte do Proeja. Supõe-se que seria necessário para tanto a harmonização da sociedade civil, das universidades nacionais e do apoio gerencial do Estado, que ainda defendem a neutralidade acerca da EJA.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados obtidos junto aos protagonistas desta pesquisa pode-se afirmar que, embora frente a inúmeros desafios, face à magnitude do Proeja - entendido aqui como início de um momento histórico de nova configuração da EJA, em âmbito nacional - o CEP pode ser considerado como parte integrante desta fase inicial, quando se democratizou a rede de escolas do Instituto Federal, propiciando a acessibilidade e permanência dos professores e alunos da EJA de outras esferas pública de ensino para dentro da rede de ensino dos Institutos Federais, propiciando formações mais consistentes e fecundas para todo o público da EJA.

Observe-se que, mesmo em tempos de crise, o campo educativo da EJA se fortaleceu a partir do Proeja, por meio da tríplice aliança da educação profissional, da EJA e ao vislumbrar a educação ao longo da vida. Esse fato reivindica uma formação adequada para a atuação de um novo profissional docente para administrar e conduzir essas três modalidades educativas, entre os discentes da EJA em seu cotidiano escolar.

Essa tríplice aliança de modalidades educativas pode ser considerada uma significativa mudança qualitativa para as futuras formações de professores da EJA, bem como e em decorrência, para o surgimento de políticas educativas análogas ao Proeja, contemplando a formação profissional, concomitante à elevação de escolaridade dos discentes desta modalidade de ensino.

Pode-se inferir que o CEP contribuiu também para a construção inicial desta trilogia no novo profissional docente da EJA, graduados em pedagogia e demais licenciaturas - que se supõe, poderia subsidiar outras políticas educativas que neutralizassem ou minimizassem as desigualdades de oportunidades acadêmicas e profissionais entre os discentes desta modalidade educativa - além de garantir a isonomia de direitos.

Como Di Pierro (2010) assinalou só por meio de mudança na legislação e sob influência de agências de fomento à pesquisa como a CAPES e/ou CNPq é que poderia haver mudanças duradouras na configuração dos cursos superiores de formação da EJA, que poderia caracterizar o ponto de partida oficial da fase de ressignificação na formação de professores da EJA. Nesse aspecto, considerou-se a viabilização do CEP no IFSP-SP como uma ampla formação para professores da EJA, suficiente para contribuir com a CAPES e/ou CNPq no processo de influência para a criação de legislação específica que possa favorecer maior estabilidade educacional nesta modalidade de ensino.

Ressalta-se que o CEP no IFSP-SP, ao propiciar discussões para além da aplicabilidade da EJA, estimulando a ampliação crítico-reflexiva nos professores-alunos (CAMARGO, 2017), pode ter auxiliado na efetivação do protagonismo desses profissionais neste campo educativo e/ou, especialmente, supõe-se ter colaborado com subsídios acadêmicos para os mesmos resistirem e/ou romperem com processos que possam pretender impor situações opressivas, como se fossem “servos do Estado” (LAW, 2001).

Em contrapartida, tendo em vista o conteúdo pedagógico ministrado por meio da estrutura curricular do CEP no IFSP-SP, descrito nas ementas do curso, e que - além de discussões teórico-filosóficas enriquecedoras acerca da EJA em sala de aula - favoreceu mudanças de curto, médio e longo prazos nas práticas profissionais e formação acadêmicas dos professores-alunos egressos respondentes do questionário desta pesquisa e manifestas em suas auto declarações, considera-se que ocorreu a articulação entre a teoria ministrada no CEP no IFSP-SP e a prática desses professores-alunos, ficando assim

evidenciado que foram mobilizadas a identidade e autonomia profissionais destes professores-alunos, via CEP, necessárias ao avanço de sua formação acadêmica, confirmando desta forma os pressupostos desta pesquisa.

Sobre a questão da ausência de integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA, sob o ponto de vista de parte dos professores-alunos egressos respondentes do questionário, infere-se que, embora com expectativas atendidas parcialmente, quando da visão conjunta do curso, pode-se presumir que o CEP correspondeu às necessidades formativas e demandas da prática de acordo com as manifestações dos professores-alunos egressos no questionário desta pesquisa. Sobretudo porque houve registros de maior identificação dos professores-alunos egressos ao componente curricular Escola, Espaços e Territórios, que tratou com maior propriedade a questão do trabalho como princípio educativo, que era a premissa norteadora da integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA.

Cabe ressaltar ainda outro fato substancial para os professores-alunos matriculados no CEP do IFSP-SP, relativo ao impedimento da conclusão do curso em virtude da ausência de professores-formadores que orientem seus trabalhos de finais. Esse fato pode revelar situação desrespeitosa para com os professores-alunos que foram prejudicados, principalmente, por tratar-se de um dado de desprestígio a boa reputação da instituição. No entanto, enfatiza-se que essa insatisfação foi expressa nas respostas de um dos participantes desta pesquisa. Os outros 19 respondentes já concluíram ou estão em fase de conclusão de curso, atendidos por seus respectivos professores-formadores orientadores. Porém o percentual de professores-alunos evadidos do CEP (44,5%), divulgado pelo setor de Registros Escolares da Pós-Graduação do IFSP-SP, pode ser considerado inquietante, principalmente face às atuais especificidades e necessidades da EJA em São Paulo.

Sinaliza-se ainda que, entre outros infortúnios da EJA, está a escassez de oportunidades para a formação de educadores neste campo educativo, sem que qualquer medida de política educacional seja tomada para reverter essa situação. Pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país oferece habilitação específica para atuar com a EJA, face, principalmente, à falta de recursos orçamentários da União. Supõe-se que deva persistir a escassez de oportunidades quanto às políticas de formação de professores da EJA, no decênio de 2011-2020 (DI PIERRO, 2010). Nesse sentido, verifica-se que o Estado viola o artigo 206 da CF/1988 quando favorece - por meio da má distribuição de

recursos públicos - o acirramento do processo de desigualdade educativa para os adolescentes, jovens, adultos e idosos, como discentes, para além dos docentes e gestores da EJA. Contudo, reagindo à lógica imposta pelos fatos, o CEP no IFSP-SP manteve-se ativo até a data desta pesquisa (2017).

Face ao exposto, entende-se que o CEP no IFSP-SP ocupa uma posição de destaque dentro do quadro de formação de professores da EJA, vigente na capital São Paulo, na última década. Sobretudo por resistir ao declínio do Proeja que, segundo Di Pierro (2010), não foi capaz, sozinho, de reverter tendências da precariedade instalada no campo da EJA; por prosseguir frente às adversidades operacionais do IFSP *campus* São Paulo e ainda, superar o desinteresse de alguns gestores políticos e a própria crise que permeia a EJA em virtude da queda das matrículas de seus discentes nas escolas da rede pública de ensino estadual e municipal.

Por fim, mesmo enfrentando desafios marcantes, de acordo com os protagonistas desta pesquisa, observou-se que o CEP no IFSP-SP viabilizou um modelo de formação para professores da EJA inédito no município de São Paulo que, em geral e de diferentes modos, dignificou a EJA nos locais de trabalho de cada um dos professores-alunos respondentes, e contribuiu para que se ampliasse sua representatividade como modalidade educativa na educação nacional.

## Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)>.

Acesso em 25.mai.2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 14.jun.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.840/2006**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>.

Acesso em 11.mar.2016.

CARREIRA, Denise. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Denise Carreira *et al*; Roberto Catelli Jr.; Sérgio Haddad, Vera M. Ribeiro (organizadores). 1ª. ed., São Paulo: Global, 2014

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, pp. 939 - 959, 2010. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6395/art\\_DI\\_PIERRO\\_A\\_educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_no\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6395/art_DI_PIERRO_A_educacao_de_jovens_e_adultos_no_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 27.nov.2016.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Comunidade Ativadora**. 2016. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/>>. Acesso em 16.jun.2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Resultados gerais da amostra. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em 22.fev.2017.

IFSP-SP. **Projeto do curso de Especialização em Proeja**. Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo, SP. 2010, p. 16 e 17. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/pos-graduacao?id=262>>. Acesso em 26.ago.2016.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em 28.abr.2017.

MALGLAIVE, Gerard. **Formação e saberes profissionais**: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 53-60.

SAVIANI, Dermeval. **A Filosofia na Formação do Educador**. In: SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas - SP: Autores Associados, 1996. 11ª Edição. Disponível em: <[https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/demerval\\_saviani\\_do\\_senso\\_comum\\_consciencia\\_filosofica\\_1\\_.pdf](https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/demerval_saviani_do_senso_comum_consciencia_filosofica_1_.pdf)>. Acesso em 25.out.2017.

SOARES, Leôncio. Educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**.  
Nº 47. Belo Horizonte. June 2008. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005)>.  
Acesso em 24.abr.2016.

**SPECIALIZED COURSE IN PROEJA:  
RE-SIGNIFYING THE ONGOING EJA TEACHER'S TRAINING**

**ABSTRACT**

This study presents a research about the policy of the teachers training in the education of Young People and Adults offered by the *latu senso* post-graduation course in the level of specialization in Professional Education Integrated to the Elementary one for Young People and Adults – specialization in Proeja, which took place in Federal Institute of Education, Science and Technology – campus São Paulo (IFSP-SP), implemented by the Decree nº 5.840/2006. The research examined the connection of the Specialization Course in Proeja (CEP) with the professional practices of the teachers-students, egresses from the course, from their own perspective in relation to the challenging situations these professionals of EJA are used to facing in their daily life. The research had as basic support: available bibliographic sources from scholars; authors related to the ongoing teachers' education and EJA and Proeja inherent documental sources. It was analyzed through documental mapping; questionnaire, applied to 20 teachers-students graduated from 2007 to 2015 in CEP and interview with the former coordinator of CEP at IFSP-SP, according to the protagonists of this study, the obtained findings confirm the existence of a connection between the theory delivered in CEP of IFSP-SP and the daily school practice of these teachers-students.

**Keywords:** Education of Young People and Adults. Specialization Course in Proeja. Ongoing Teachers' Education.



## ENSINO E APRENDIZAGEM PROBLEMATIZADOS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM ARQUITETURA E URBANISMO<sup>76</sup>

Vinícius Luz de Lima<sup>77</sup>

Mestre em Arquitetura e Urbanismo (FAU-Mackenzie)  
Docente da Universidade Nove de Julho  
Arquiteto e Urbanista da Prefeitura Municipal de São Paulo

### RESUMO

O presente artigo visa apresentar os resultados da pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem problematizados em cursos de ensino superior de Arquitetura e Urbanismo. Adota-se a metodologia composta de estudos bibliográficos de referenciais teóricos sobre o ensino problematizado e sua utilização no ensino superior associados à análise de estudos de caso resultantes de relatos de professores de Arquitetura e Urbanismo em que se identificam as abordagens problematizadoras. Os objetivos são compreender os conceitos que envolvem a problematização no ensino superior e os ganhos qualitativos na formação profissional dos estudantes quando utilizadas abordagens problematizadoras em contextos pedagógicos fora da sala de aula. A partir das experiências analisadas, conclui-se que a adoção das abordagens problematizadoras no ensino de Arquitetura e Urbanismo possibilitam ampliar o olhar crítico do estudante, promovendo ganhos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem e consequentemente na sua formação profissional.

**Palavras-chave:** Problematização. Aprendizagem baseada em problema. Abordagem Problematizadora. Arquitetura e Urbanismo.

### Introdução

O texto aqui apresentado objetiva divulgar as reflexões realizadas sobre o ensino e aprendizagem problematizados em cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A pesquisa realizada adota como objetivos gerais o aprofundamento conceitual sobre as abordagens problematizadoras e a conceituação a partir de bases teóricas das abordagens problematizadoras no ensino e aprendizagem compreendendo a utilização dessas metodologias no ensino superior.

---

<sup>76</sup> Resulta da monografia apresentada no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do IFSP sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Lucchese.

<sup>77</sup> Endereço eletrônico: baloniev@gmail.com

Os objetivos específicos abrangeram a compreensão teórica das diferenças práticas e pedagógicas entre as possibilidades de abordagens problematizadoras e a avaliação dos ganhos qualitativos da adoção das abordagens problematizadoras no âmbito de algumas experiências de cursos de Arquitetura e Urbanismo e as vantagens no processo de formação profissional do estudante reflexivo. Nesse sentido, a pesquisa identifica a adoção das abordagens problematizadoras em experiências relatadas em que o ensino e a aprendizagem se dão fora do ambiente da sala de aula, proporcionando aos estudantes a vivência de situações reais da atuação profissional do Arquiteto e Urbanista.

Para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia constitui-se do levantamento e análise bibliográfica relativos ao tema da problematização e a avaliação de relatos professores de Arquitetura e Urbanismo divulgados em artigos acadêmicos em que o ensino e aprendizagem ocorrem em ambientes alternativos à sala de aula, promovendo ganhos qualitativos na formação profissional.

Como referencial teórico foram estudados autores como Berbel (1995), Berbel (1998), Borges (2014), Leitinho e Carneiro (2013), Agostinho e Azevedo (2016), Bordenave e Pereira (1982) e Izaga *et al* (2013) que embasaram o estudo e a posterior análise das experiências analisadas.

O artigo aqui apresentado apresenta inicialmente de forma introdutória as discussões sobre a fragmentação dos conhecimentos nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, na sequência apresenta a conceituação sobre as formas de ensino e aprendizagem problematizados focando-se nas experiências relatadas por professores de ensino superior e encerra apresentado as conclusões da pesquisa realizada.

### **Entraves e possibilidades de avanços nos cursos de Arquitetura e Urbanismo**

O ensino é o momento de contato entre o docente e os discentes, envolvendo diversos métodos e formas do professor conduzir a aula no sentido de melhorar o processo de aprendizagem pelos alunos. Muitos são os métodos que podem ser utilizados pelos professores no sentido de ampliar o contato dos alunos com os conhecimentos aprendidos e possibilitar a vivência de situações reais.

Durante o curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, em algumas disciplinas, como as que envolvem propostas projetuais, sejam elas Projeto Arquitetônico ou de Urbanismo, como Planejamento Regional e Urbano, Paisagismo e Desenho Urbano,

geralmente é exigida dos estudantes a aplicação e utilização dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, na tentativa de que o estudante consiga compreender a articulação entre esses conteúdos e conhecimentos e a importância dessa integração para a prática profissional.

Porém, devido à excessiva fragmentação dos conhecimentos organizados na Matriz Curricular dos cursos cujos Projetos Pedagógicos muitas vezes apenas buscam cumprir as exigências das DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas, os estudantes geralmente apresentam muita dificuldade em associar os diversos conceitos aprendidos e compreender a necessidade da articulação deles nas atividades projetuais, que são a base das atribuições profissionais do Arquiteto e Urbanista.

A importância dos conteúdos e conhecimentos, sejam eles do campo das ciências sociais, humanas ou ambientais, sem perder de vista a instrumentação básica para a leitura e para cálculo nas áreas técnica e da fundamentação teórica e prática, intrínsecos à formação do estudante de Arquitetura e Urbanismo, se dá principalmente pelo perfil profissional esperado, um profissional reflexivo com visão de mundo ampliada em relação à sua realidade e que possa nela intervir transformando-a a partir do enfrentamento de diferentes situações profissionais (NUNES *et al*, 2013).

Recorrentemente, os estudantes de Arquitetura e Urbanismo apenas conseguem começar a compreender a articulação dos diversos conhecimentos aprendidos e a importância dessa associação para a vida profissional, durante o TC - Trabalho de Curso, uma exigência das DCNs, disciplina que geralmente ocorre durante o último ano do curso e que serve como “prova final” para a comprovação da habilitação profissional do graduando.

Durante o TC, o estudante deve desenvolver uma atividade, geralmente de caráter projetual com temática com a qual ele se identifique, sendo supervisionado pelo professor orientador que tem o papel de mediar e conduzir o estudante no desenvolvimento de uma proposta que possibilite ampliar seu olhar crítico e conseguir integrar os conhecimentos aprendidos durante a graduação, assim compreendendo a importância do papel do Arquiteto e Urbanista e da atuação profissional perante a sua realidade.

Porém, além do TC, é possível que ao longo do curso de graduação esse olhar crítico do graduando seja estimulado e desenvolvido a partir de abordagens pedagógicas de ensino e aprendizagem que viabilizem essa aproximação com situações e contextos extraídos da realidade, como a Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas.

Esses dois métodos buscam desenvolver o aprendizado do aluno a partir do contato com situações reais e apresentam convergências em alguns pontos, porém enfoques diferentes. Outro aspecto a ser considerado é nessas abordagens metodológicas o papel do professor é diferente, pois ele deixa de ser apenas um canal de transmissão de informações e de conhecimentos possibilitando aos alunos irem além do contato com o conhecimento apenas pela audição durante as exposições orais sobre um determinado conteúdo.

Cada um desses métodos será explicitado a seguir a partir do referencial teórico de pesquisadores da área de pedagogia cujos conceitos abordados enfocam o ensino no nível superior.

Embora semelhantes em determinados aspectos, é necessário compreender conceitualmente a diferença entre a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Problematização. Berbel (1998, p.140-141) explica que muitas são as denominações atribuídas a elas, que muitas vezes são confundidas uma com a outra. Em muitos casos, alguns profissionais acreditam que o simples exercitar de uma dessas propostas os condiciona para a adoção e aplicação da outra proposta de aprendizagem em sala de aula.

O fato de as duas propostas trabalharem com “problemas” não implica similaridade pedagógica na aplicação no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Isso ocorre, muitas vezes, devido ao equívoco decorrente da conceituação e defesa superficiais que são divulgadas por profissionais das áreas da saúde e educação (BERBEL, 1998, p.141).

Um dos principais aspectos que diferencia as duas propostas pedagógicas em termos metodológicos é o fato de a Metodologia da Problematização envolver assuntos relacionados à vida em sociedade no ensino e aprendizagem, também podendo ser aplicada em situações tanto de ensino, como de estudo e de trabalho, enquanto na Aprendizagem Baseada em Problemas o problema é dado, fornecido aos alunos pelos professores, implicando percursos formativos mais previsíveis para a formação profissional.

### **Ensino e aprendizagem problematizados**

No ensino superior brasileiro, a proposta da Problematização já tem sido utilizada há alguns anos principalmente em cursos da área da saúde, como é o caso dos cursos de formação de Auxiliares de Enfermagem e de cursos para Gerentes de Enfermagem da

Universidade Estadual de Londrina (como aconteceu em 1995) e em cursos de Medicina. Esses cursos geralmente estão relacionados à prestação de serviços à comunidade e apesar da utilização da Problematização ter se iniciado na área da saúde, essa abordagem metodológica de ensino pode ser aplicada em diversos cursos do Ensino Superior.

Berbel (1995, p.10) aponta que muitas são as contribuições substanciais para o processo de aprendizagem dos estudantes do curso de Medicina. Uma vez que dos estudantes espera-se a proposição de soluções frente a um diagnóstico, a partir da vivência de situações reais, a problematização permite uma melhor aplicação da relação teoria-prática, permitindo ao aluno uma formação profissional com mais qualidade em termos de preparação como profissional e cidadão perante a sociedade.

Para que esse ambiente de ensino se configure, o professor precisa se esforçar para avançar em termos de atuação em sala de aula no tocante à forma de condução da aula, que muitas vezes ocorre de forma tradicional na transmissão e recepção de informações. Para isso é necessário que o professor amplie “[...]a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino, que contam com explicações filosóficas, políticas, psicológicas, históricas etc.” (BERBEL, 1995, p.10-11).

Bordenave & Pereira (1982 *apud* BERBEL, 1995, p.11) explicam que há dois tipos de educação: a bancária ou convergente e a educação problematizadora ou libertadora. A primeira se baseia na transmissão do conhecimento e experiência do professor, desconsiderando o aluno como um indivíduo que vive em comunidade, apenas permitindo a ele absorver conceitos abstratos, porém, sem conseguir compreender a sua aplicação na solução de problemas concretos da realidade. A segunda promove o conhecimento a partir da interação e diálogo do professor com o aluno cuja participação é ativa, pois os problemas são identificados a partir da observação da realidade, considerando que o conhecimento surge no momento da transformação de algo pelo aluno.

Mesmo orientando o processo, também o professor sofre transformações, pois a realidade é viva, atraente, multifacetada e em geral contraditória, o que a faz provocativa e infinitamente potencializadora de novas indagações, reflexões e conhecimentos. Além disso, viver o processo com o grupo de alunos é sempre fator de aprendizagem e crescimento (BERBEL, 1995).

O “problema” surge da realidade e aflora a partir do próprio olhar dos estudantes tendo o professor como mentor, tanto na forma de abordagem como também na consideração dos aspectos mais e menos abrangentes relacionados ao estudo, análise e formulação de hipóteses decorrentes das observações do contexto extraído da realidade.

No Brasil, a Problematização foi aplicada e explicada pela primeira vez por Bordenave & Pereira, em 1977, na 11ª edição de “Estratégias de Ensino-Aprendizagem”, embora tenha sido concebida originalmente por Charlez Maguerez,

Na adoção da Problematização no ensino e aprendizagem exige-se a realização das etapas de Observação da Realidade, Esclarecimentos de Pontos-chave, Teorização, Hipóteses de Solução e a Aplicação à Realidade. Essas estão articuladas conforme o que Maguerez denomina de “Método do Arco”, esquematizado na imagem a seguir.



**Figura 1:** Esquema do Método do Arco proposto por Maguerez  
**Fonte:** Bordenave e Pereira *apud* Berbel (1995)

Na “Observação da realidade”, os fenômenos da realidade social são registrados, considerando a relação entre os campos da Educação, Saúde, Direito etc., associados aos aspectos econômico, cultural, ético, administrativo, social etc., buscando identificar um problema dentre vários.

É de extrema importância que no processo de identificação dos problemas, que sequencialmente serão objeto de propostas de soluções, haja a discussão coletiva sobre os dados identificados e registrados, considerando a reflexão crítica na identificação das causas e fatores que determinam o problema observado. Nesse momento, o papel do professor é de orientar os alunos no sentido de dirigi-los na abordagem com foco em determinados aspectos, porém sem perder a importância das questões gerais.

Num segundo momento busca-se estabelecer os “Pontos-chave”, ao identificar as possíveis causas e determinantes sociais do problema em estudo, a partir dos conhecimentos do grupo e de outras informações com afirmações (pressupostos) fundamentais sobre o problema.

Com os pontos-chave identificados, foca-se na “Teorização”, ou seja, na construção de respostas mais elaboradas para o problema, momento em que os alunos buscam o porquê, o como, o onde, as incidências, as relações etc., sobre o objeto de estudo, a partir das teorias existentes (BERBEL, 1995). Tendo o “problema” como ponto central, busca-se um sentido para ele, lançando mão de questionários, roteiros de entrevistas, fichas de observações, registros de acontecimentos, levantamento de informações em fichários, arquivos, dentre outros meios.

Todo esse caminho metodológico direciona-se para a proposta das “Hipóteses de solução”, quando o professor deve ajudar os alunos a equacionar a questão da viabilidade e da factibilidade das suas hipóteses de solução, confrontando-as com os dados da realidade.

As hipóteses sobre determinados fenômenos da observação das situações e da realidade são construídas a partir do estudo e análise profundos daqueles, considerando os diversos ângulos de possibilidades entre causas e efeitos intrínsecos ao que foi observado, para se atingir a última etapa do “Método do Arco” de Manguerez, a “Aplicação à Realidade”.

O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo no contexto a partir do qual teve origem o problema. A aplicação permite fixar as soluções geradas pelo grupo. Temos aprendido que no mínimo, os alunos podem e devem dar um retorno do estudo para os outros sujeitos envolvidos na realidade estudada, informando-os, ou seja, socializando o conhecimento produzido.

Na aplicação, o confronto é com o real acontecendo, em situação prática, dinâmica, interativa com os componentes do meio, onde o pensado se transforma em prática; onde se aprende a adequar a relação teoria-prática; onde a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada (BERBEL, 1995, p.14-16).

No processo da Problematização adotada como metodologia de ensino, a investigação, diferente da investigação científica, é uma importante etapa, pois permite aos alunos identificar algo mais além daquilo que já está disponível na literatura. Berbel

(1995, p.12-13) explica que os estudantes ao confrontarem suas percepções com o conhecimento já produzido, analisam e compreendem de forma mais profunda e lógica o que acontece na realidade, pois “[...] a problematização supõe e/ou estimula o desenvolvimento de processos mentais superiores, esperados ou atribuídos à inteligência adulta.” e “[...] estimula e desenvolve nos alunos [...], atitudes críticas e criativas em relação ao meio em que vivem e à profissão para a qual se preparam.

Na Problematização aplicada ao ensino e aprendizagem, o estudante é estimulado a compreender o entendimento das situações existentes a partir de conceitos e definições já conhecidas e associados ao seu próprio olhar. Esse contexto cria um ambiente de ensino inovador, pois estimula o desenvolvimento do perfil crítico do estudante a respeito da realidade conduzindo-o a pensar novas soluções que superem as já estabelecidas e consolidadas para problemas recorrentes.

Como o contexto do estudante e seus meios e recursos são de suma importância para a problematização sobre a realidade, a grande contribuição da Problematização para a formação do estudante se dá a partir da formação do estudante como profissional e ser humano crítico, preparado para a tomada de consciência do seu mundo e realidade no sentido de poder atuar e transformá-lo, buscando melhorar a vida das pessoas.

A Metodologia da Problematização surge dentro de uma visão de educação libertadora, voltada para a transformação social, cuja crença é a de que os sujeitos precisam instruir-se e conscientizar-se de seu papel, de seus deveres e de seus direitos na sociedade. Trata-se de uma concepção que acredita na educação como uma prática social e não individual ou individualizante (BERBEL, 1995, p.14).

Nesse contexto, o estudante tem a oportunidade de não apenas ter contato com um conteúdo, mas principalmente ser mobilizado enquanto ator de um processo propositivo no âmbito acadêmico-científico que o estimule enquanto profissional em formação nas dimensões social, política e ética, o que o desenvolve para agir politicamente, como cidadão e profissional (BERBEL, 1998).

No caso dos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, diversas têm sido as situações em sala de aula, em que, se observarmos atentamente, verificaremos a adoção da abordagem da metodologia da Problematização. Isso ocorre especificamente nas disciplinas consideradas “projetuais”, em que os estudantes devem propor uma solução para determinada demanda. Essas disciplinas e conteúdos, que compõem a maior parte



da matriz curricular dos cursos, geralmente envolvem as atividades das disciplinas de Projeto Arquitetônico e de Urbanismo, em suas diversas escalas de propostas projetuais.

Quando tratamos das disciplinas de Projeto de Arquitetura ou Urbanismo, percebemos que diversas têm sido as experiências de vários cursos no sentido de buscar melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em artigo sobre o ensino de projeto urbano na FAU-UFRJ - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os professores Izaga, Albernaz, Portas (2013) relatam uma situação de ensino em que a estruturação de ateliê de trabalho representou um avanço na organização curricular e no aperfeiçoamento dos procedimentos e ferramental pedagógico utilizados na metodologia do ensino de projeto urbano.

O projeto urbano é uma atividade profissional considerada recente, desde a década de 1980, na atuação profissional dos arquitetos e urbanistas e apresenta interfaces com outras áreas do conhecimento, como ciências políticas, ciências sociais, geografia, gestão ambiental, gestão de políticas públicas, urbanismo, planejamento territorial e estudos de cidades (FIGUEIREDO, 2012 *apud* IZAGA, ALBERNAZ, PORTAS, 2013).

Como premissa, os professores adotaram mudanças na estrutura das disciplinas relativas à prática do projeto urbano e mesclaram a problematização com metodologias e procedimentos pedagógicos já consolidados, como a abordagem do projeto em grupos de alunos e a realização de diagnósticos para identificação de deficiências e potencialidades de uma determinada área da cidade. Porém, eles inovaram ao adotar a experiência de definirem juntamente com os alunos a escolha da área-objeto do projeto urbano na cidade do Rio de Janeiro a partir da abordagem problematização.

Ou seja, o olhar crítico e reflexivo dos alunos foi fundamental para identificar tanto a área que seria objeto de estudo para a realização da atividade de projeto urbano como o que deveria ser contemplado nas propostas dos grupos de alunos. Esse ambiente possibilitou integrar os conhecimentos de diversas disciplinas e estimular a reflexão e o olhar crítico dos estudantes, cujas atividades práticas foram organizadas no formato de ateliês. Izaga, Albernaz, Portas (2013, p.42), professores que participaram dessa experiência na FAU-UFRJ, explicam melhor como se deu a configuração desse ambiente de ensino, em que eles atuam como mediadores e não como transmissores do conhecimento que “orientam” os projetos:

Pressupõe-se a construção do problema pelos alunos, por meio da discussão acerca de visões sobre a cidade e da colocação de hipóteses de projeto. Não há uma definição prévia por parte dos professores da área de intervenção ou de um programa. Busca-se desde o início do curso, encontrar várias soluções – e não apenas uma – para questões existentes. Esta abordagem vem se apresentando de grande riqueza, tanto como uma simulação de uma intervenção real sobre um recorte urbano, como a investigação em si sobre o projeto, sua gênese e desenvolvimento.

Outro importante momento da experiência de ensino de projeto urbano utilizando a problematização foi a exposição e debate coletivo das propostas projetuais feitas pelos grupos de alunos nos ateliês. Nele foi possível problematizar e levantar reflexões críticas das propostas realizadas pelos alunos, como explicam Izaga, Albernaz, Portas (2013, p.42)

Para ampliar e amadurecer as questões levantadas por cada um dos ateliês definiram-se etapas e atividades comuns a todos os ateliês. Destaca-se no calendário uma banca interateliês, [...] um momento especial de discussão crítica coletiva. [...] todos os alunos dos quatro ateliês apresentam os seus produtos finais. Em cada um dos dias da semana são escaladas equipes de alunos dos distintos ateliês, sendo a banca constituída por quatro professores [...].

Com a adoção dos ateliês integrados os professores assumiram a posição de mediadores para que os estudantes se aproximassem do conhecimento já consolidado e gerassem novos conhecimentos pela prática do projeto urbano. Para isso, adotou-se uma situação real e as premissas foram definidas pelo conjunto dos estudantes e dos professores, ou seja, a Problematização foi explorada não apenas na delimitação e entendimento da área de projeto urbano objeto de uma proposta projetual, mas também para estimular os estudantes a compreenderem o papel da profissão para a sociedade. Berbel (1995, p.14) explica qual a importância da adoção da metodologia:

A metodologia da problematização, além dessas aquisições, mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação. Proporciona a estes amplas condições de relação teoria-prática. Estimula o trabalho junto a outras pessoas da comunidade, no local onde os fatos ocorrem; provocam algum tipo de alteração em todos os sujeitos, mesmo durante o processo, além das possibilidades de aplicação das hipóteses de solução. Alunos e professores, juntos, saem

dos muros da Universidade e aprendem com a realidade concreta. Aumentam as chances de se estimular nos alunos uma postura de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com o seu meio.

Segundo os professores da FAU-UFRJ esse contexto dos ateliês possibilitou “[...] evadir a prática corretiva de ensino de projeto” com a “[...] proposição de exercícios geradores de conteúdo crítico”, pois discutiram-se os conceitos e ampliaram-se as possibilidades do projeto urbano dos grupos de estudantes. Esse ambiente dinâmico estimulou a discussão na turma e também internamente em cada grupo de estudantes e os conduziu às propostas de projeto urbano formuladas a partir de problemas específicos identificados por eles e para os quais foi elaborado o projeto urbano.

### **Aprendizagem Baseada em Problemas**

Outro método ou abordagem que também envolve problemas no âmbito do ensino e aprendizagem é o chamado ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL- Problem Based Learning, sigla em inglês, como é mais conhecido.

Borges *et al* (2014, p.302) explicam que a ABP foi introduzida no ensino de Ciências da Saúde em 1969, na McMaster University, no Canadá, embora já existissem experiências anteriores em outras áreas do conhecimento. Nessa experiência de ABP, a matriz curricular não tinha disciplinas isoladas, mas integrava os conteúdos e enfatizava a solução de problemas, para desenvolver nos estudantes as habilidades para dirigir o próprio aprendizado a partir da integração de conhecimentos, da identificação e exploração de novos temas.

A ABP tem sempre como foco o gerenciamento da educação permanente e da capacidade de trabalhar em equipe pelo próprio estudante.

Leitinho e Sá Carneiro (2013, p.99, 102-103) explicam que a abordagem pedagógica do PBL ou ABP se fundamenta nos princípios da teoria crítica e desenvolve atividades que buscam gerar novas ideias juntamente com a reflexão, a crítica, a transformação, a práxis e formação de acordo com o projeto pedagógico de um determinado curso, caracterizando-se por:

- focar no estudante ativo e participativo para solucionar problemas contextualizados, ao invés de reproduzir conteúdos;
- estimular o estudante a autogerenciar seu aprendizado de forma reflexiva;

- desenvolver habilidades de comunicação e cooperação entre os estudantes;
- revisar a figura do professor e sua prática, agindo como um tutor;
- integrar de forma interdisciplinar o conhecimento científico-cultural;
- construir o conhecimento com a prática, ou seja, a epistemologia da prática.

Por estimular constantemente a atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa, como é o caso da prática pedagógica tradicional, a ABP caracteriza-se como uma metodologia formativa (BORGES *et al*, 2014, p.303).

O aprendizado ocorre a partir da apresentação de problemas, reais ou simulados, a um grupo de alunos. Os alunos, para solucionarem este problema, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos. Essa integração, aliada à aplicação prática [grifo nosso], facilita a retenção do conhecimento, que pode ser mais facilmente resgatado, quando o estudante estiver diante de novos problemas. Portanto, o método ABP valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender.

As metodologias de ensino em que um estudante é estimulado a ter um papel ativo no desenvolvimento e aplicação do conhecimento, na qual se insere o PBL, são denominadas de metodologias ativas, participativas ou colaborativas, por integrarem um sistema de avaliação e formas de desenvolvimento pedagógico em que uma das principais características é a perspectiva crítico-reflexiva. Nela, o papel do professor é de tutor que acompanha a solução do problema pelo estudante ou grupo de estudantes que adquirem ferramentas para desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais, por serem estimulados a desenvolver habilidades, gerenciar o próprio aprendizado, buscando ativamente as informações e construindo novos conhecimentos (LEITINHO e SÁ CARNEIRO, 2013).

Por superar o modelo tradicional de educação de transmissão de conhecimentos, o professor é um tutor facilitador que coloca uma situação-problema aos estudantes acompanhando o desenvolvimento de soluções práticas. Essa atuação do tutor se dá no “grupo tutorial”, que é a base do método da ABP. Conforme explicam Borges *et al* (2014, p.303), nesse grupo tutorial, o tutor:

[...] não necessita ser especialista nos temas, tampouco é esperado que ele dê uma aula para os estudantes. [...] a interferência do tutor deve ser a mínima necessária e preferencialmente na forma de perguntas, com intuito apenas de estimular a participação ativa de todos estudantes e também corrigir rumos quando a discussão se afastar muito do tema proposto.

Os grupos tutoriais, formados pelos estudantes e pelo tutor, são organizados segundo uma hierarquia, no sentido de estabelecer funções específicas para cada integrante. O grupo dos estudantes sempre deverá ter um coordenador e um secretário, sendo que essas funções devem ser vivenciadas por todos os estudantes. O coordenador é o facilitador durante a discussão e o secretário registra as discussões, evitando que o grupo retome pontos já debatidos. Os outros integrantes do grupo tutorial devem discutir o problema respeitando as diretrizes do coordenador (BORGES *et al*, 2014, p.304).

No caso da ABP na graduação, sugere-se sempre mesclar estudantes que não estejam acostumados a trabalhar juntos, para desenvolver neles habilidades de comunicação, trabalho em equipe, solução de problemas, respeito aos colegas e postura crítica.

O docente na figura do tutor de um módulo temático ou semestre, tem a função de supervisionar o grupo de estudantes sem impor objetivos nem indicar soluções, para que os estudantes encontrem uma solução para o problema, produzindo conhecimento. Ele deve estimular o processo de aprendizagem dos estudantes, o trabalho do grupo, a participação dos estudantes, respeitando suas opiniões. Também deve detectar eventuais rivalidades, monopólios, inconformismos, sempre fornecendo feedback e realizando avaliações.

Por articular os conhecimentos prévios com os de outros estudantes do grupo, a metodologia da ABP é utilizada no âmbito acadêmico em situações em que há um problema real para o qual busca-se uma solução. Ela possibilita o desenvolvimento da crítica e reflexão do estudante a partir da aplicação do conhecimento existente sobre determinado conteúdo em atividades práticas que são associadas com a teoria.

No ambiente acadêmico, seja no âmbito da graduação, pesquisa ou pós-graduação, os programas de extensão universitária configuram a situação de aprendizado que mais se aproxima do ambiente de estudo e trabalho da ABP, uma vez que os estudantes são colocados diante de situações-problema reais.

Diversos são os relatos de experiências de extensão universitária vivenciadas em cursos de Arquitetura e Urbanismo, como o caso do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Numa situação vivenciada pelo curso a extensão universitária se configurou como um processo educativo, cultural e científico, que envolveu os estudantes no trabalho prático como um momento de ação social aprimorando o processo de aprendizado do aluno/pesquisador, no ambiente proporcionado pelo Escritório Modelo do Curso de Arquitetura e Urbanismo – EMAU.

A atividade que foi realizada na UNISUL com os alunos de Arquitetura e Urbanismo envolveu a elaboração de um projeto de uma praça na área central de Florianópolis-SC, que se deu inicialmente na disciplina de Paisagismo e depois se tornou uma atividade de extensão universitária com o estabelecimento da parceria firmada com a Prefeitura de Florianópolis, resultando no projeto da Praça Desterro. Agostinho e Azevedo (2016, p.4,7) destacam a importância dessa experiência e o importante papel na formação do estudante de Arquitetura e Urbanismo:

O ensino não pode ser pensado separadamente da produção do conhecimento, do contrário, corremos o risco de nos tornarmos meros repetidores. A prática de ensino-aprendizagem deve ser compreendida num processo dinâmico que inter-relacione ensino, pesquisa e extensão, conduzindo o estudante a desenvolver um raciocínio investigativo evitando que se transforme num mero receptáculo passivo.

O desenvolvimento do projeto da praça na disciplina de Paisagismo possibilitou aos alunos se apropriarem do conhecimento do projeto de espaços livres, associando conhecimentos da área de Urbanismo. O grande salto qualitativo no aprendizado dos alunos se deu a partir do momento em que a parceria com a prefeitura possibilitou aos alunos aprender “fora dos muros da escola” a partir do contato com uma situação real. Esse contexto se deu principalmente pelo apoio do EMAU – Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo da UNISUL que possibilitou a interface da instituição de ensino superior com o setor público da cidade de Florianópolis.

Por isso, Agostinho e Azevedo (2016, p.4) destacam a importância do envolvimento dos estudantes em contextos de aprendizagem que envolvam situações reais, no sentido de formar profissionais com olhar crítico e direcionados para a ação:

O ensino-aprendizagem aplicado ao estudo e às atividades relacionadas ao planejamento urbano e ao projeto de arquitetura/paisagismo/urbanismo visa preparar o estudante para a reflexão crítica e para a ação, desenvolvendo sua capacidade de observação, análise e proposição, através da compreensão das problemáticas urbanas e da experimentação projetual. Para tanto, é fundamental envolver os alunos em atividades que vinculem a sala de aula à pesquisa e à extensão.

Já existia uma iniciativa da prefeitura no sentido de “[...] sensibilizar e mobilizar parceiros, objetivando a revitalização dos espaços públicos degradados, qualificando-o para o uso pela comunidade e o exercício da cidadania” e com o EMAU o projeto de praças, antes desenvolvido por estudantes numa disciplina da graduação, avançou para o desenvolvimento das proposições em nível de anteprojeto (AGOSTINHO e AZEVEDO, 2016, p.8).

Esse posicionamento da própria instituição de ensino e a existência do EMAU expressam bem o contexto pedagógico proporcionado e característico da ABP, ou seja, a inserção dos estudantes numa problemática retirada da realidade e para a qual foi elaborada uma solução, uma resposta. Esse processo de ensino se deu no EMAU, que, pela própria forma de organização entre professores e alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNISUL e na promoção da interface com a prefeitura, pode ser considerado o grupo tutorial descrito e conceituado por Borges *et al* (2014).

Destaca-se que houve no processo de elaboração do projeto da Praça Desterro o importante contato dos estudantes com a população da cidade que utilizaria a praça, a partir da aplicação de questionários, pois foi realizada uma pesquisa com os moradores do entorno e com os trabalhadores locais (população fixa e flutuante), para se obter a opinião dos cidadãos da cidade de forma quantitativa (questionários aplicados) e principalmente qualitativa com a livre manifestação dos entrevistados (pesquisa qualitativa).

O levantamento das demandas da população foi debatido em sala de aula e configurou um fundamental contexto na etapa do entendimento do problema real pelos estudantes, o que possibilitou identificar as demandas da população de forma:

Este contato com a população pelos estudantes foi fundamental para construir o programa de necessidades, muito embora não tenha sido possível estabelecer efetivamente uma participação comunitária neste processo, sendo este um trabalho acadêmico, o tema foi debatido em

sala de aula. Foi destacada a relevância e a obrigatoriedade da participação da população nos processos de planejamento e gestão urbanos. A partir de um exercício acadêmico a turma coletivamente construiu o programa de necessidades para este espaço público, tendo como base o diagnóstico. O objetivo do exercício era propiciar uma reflexão pelos estudantes alunos para a necessidade de construção de métodos participativos no processo projetual, possibilitando a participação comunitária (AGOSTINHO e AZEVEDO, 2016, p.6).

Embora até 2016 a praça não tivesse sido implantada pela prefeitura da cidade, observa-se que o trabalho desenvolvido no curso de Arquitetura e Urbanismo da UNISUL configurou e se estruturou no contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas, pois promoveu integração entre as práticas de ensino e extensão.

A parceria promovida pela UNISUL com a Prefeitura de Florianópolis envolveu os estudantes num contexto de proposta projetual na escala do Paisagismo e Urbanismo a partir de uma situação da realidade. Isso possibilitou a apropriação dos conhecimentos da Disciplina de Projeto de Paisagismo pelos estudantes, ao mesmo tempo em que construía novos conhecimentos a partir da experiência, fazendo com que o projeto elaborado no âmbito acadêmico fosse pensado para um usuário real, os moradores da cidade de Florianópolis, o que qualificou o processo de ensino e aprendizagem.

### **Conclusão - aproximações entre as metodologias problematizadoras**

Como já foi dito anteriormente, o método da Problematização apresenta algumas similaridades com o método da Aprendizagem Baseada em Problemas, porém apresenta vantagens e em muitos pontos se diferencia. Berbel (1995, p.13) aponta que na Problematização há uma nova abordagem do conhecimento científico, desde sua construção na formação do profissional até sua aplicação na vida em sociedade, o que leva o estudante a vivenciar formas inovadoras de agir a partir da reflexão metódica associada à fundamentação científica.

Por se caracterizar pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a ABP envolve aprendizagens significativas, que permite no processo de aprendizagem, assim como na problematização, construir e reconstruir o conhecimento pelos professores e pelos alunos a partir de situações-problema (LEITINHO e SÁ CARNEIRO, 2013, p.100).



Já a Problemática exige mais “[...] alterações na postura do professor e dos alunos para o tratamento reflexivo e crítico dos temas e na flexibilidade de local de estudo e aprendizagem, já que a realidade social é o ponto de partida e de chegada dos estudos pelo grupo de alunos” sem mudanças físicas ou materiais da instituição de ensino (BERBEL, 1995, p.18).

Na Problemática, os problemas são identificados pelos alunos pela observação da realidade de diferentes ângulos, com as questões de estudo diluídas no processo. A realidade é enxergada pelos estudantes e professores com suas características e contradições, nos fatos concretos, tornando possível extrair dela os problemas, enquanto

“Na Aprendizagem Baseada em Problemas, os problemas são cuidadosamente elaborados por uma Comissão especialmente designada para esse fim. Deve haver tantos problemas quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o Currículo, sem os quais não poderão ser considerados aptos para exercer a profissão” (BERBEL, 1996).

Na Problemática, após o estudo de um problema poderão surgir outros, fruto de desdobramentos do primeiro, que poderão ser percebidos pelos estudantes a partir de aprofundamentos teóricos confrontados com a realidade. Isso não ocorre na ABP cuja metodologia implica trabalhar com problemas sequenciais, ou seja, ao término de um, inicia-se o estudo do outro, e o conhecimento adquirido em cada momento é avaliado ao final de cada módulo, buscando-se atingir objetivos pré-estabelecidos com conhecimentos científicos específicos, a partir do conteúdo e currículo da disciplina.

## Referências

- AGOSTINHO, M.G.; AZEVEDO, S.M. 2016. Praça Desterro: uma experiência de ensino e extensão. In: FREIRE, M.R.; KALIL, L.R. (Orgs.) **Anais do XIII Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura ENEPEA: paisagismo necessário - verde social**. Faculdade de Arquitetura da UFBA, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Salvador: FAUFBA, 2016.
- BERBEL, N.A.N. Metodologia da Problemática: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ci Soc./Hum.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995.
- BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.
- BORGES, M. C. *et al.* **Aprendizado baseado em problemas**. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2014; 47(3): 301-7.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Francisco Montojos. **Guia de Orientação à Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: IFSP, 2011. 35 f.: il.

IZAGA, F.; ALBERNAZ, M.P.; PORTAS, D. **Integração de disciplinas no ensino do projeto urbano**. Congresso Internacional de Ensino - O que é uma escola de Projeto na contemporaneidade – Questões de ensino e crítica do conhecimento em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: FAU/MACK, 2013. 693 p.: il.

LEITINHO, M.C.; SÁ CARNEIRO, C.C.B. e. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma abordagem pedagógica e curricular**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas, SP: Papirus, 2013. ISBN 978-85-308-1013-9.

NUNES, L.A. de P. *et al.* **A matriz curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo – o caso do NDE na Universidade de Sorocaba – UNISO**. Congresso Internacional de Ensino - O que é uma escola de Projeto na contemporaneidade – Questões de ensino e crítica do conhecimento em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: FAU/MACK, 2013. 693 p.: il.

## **PROBLEMATIZED TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION - POSSIBILITIES OF ARCHITECTURE AND URBANISM APPROACHES**

90

---

### **ABSTRACT**

The present article aims to present the results of the research on Teaching and Learning problematized in higher education courses in Architecture and Urbanism. We adopt the methodology composed of bibliographic studies of theoretical references on the subject teaching and its use in higher education associated with the analysis of reports from Architecture and Planning teachers in which problematizing approaches are identified. The objectives are to understand the concepts that involve the problematization in higher education and the qualitative gains in the professional students formation when using problematizing approaches in pedagogical contexts outside the classroom. Based on the experiences analyzed, it is concluded that the adoption of problematizing approaches in the teaching of Architecture and Planning makes it possible to broaden the student's critical eye, promoting qualitative gains in the teaching and learning process and consequently in their professional formation.

**Keywords:** Problematization. Problem-based Learning. Problematizing Approach; Architecture and Planning.

## O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS<sup>78</sup>

**Lucas Labigalini Fuini<sup>79</sup>**

**Doutor em Geografia - UNESP-Rio Claro  
Professor - IFSP S. João da Boa Vista**

**Raquel Guiraldelli Bonfá Fuini<sup>80</sup>**

**Especialista em Ensino à Distância e Educação para o Ensino Superior-UNIP  
Professora - Colégio COC Itapira-SP**

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar os elementos principais de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando a realidade de sua construção em diferentes contextos educativos. Este estudo apoiou-se em pesquisa bibliográfica e análise documental de um PPP e a metodologia utilizada foi a de pesquisa qualitativa, apoiada em análise bibliográfica e documental, com perfil descritivo e analítico. Desse modo, buscou-se, por meio de análise teórica e de exemplos empíricos, problematizar os pressupostos da gestão democrática e construção de identidade coletiva em contextos complexos em que se têm uma realidade heterogênea de sujeitos sociais e suas intencionalidades, com conflitos, tensões e esforços buscando práticas colaborativas no pensar e agir sobre a organização pedagógica e na estruturação dos espaços/tempos da instituição escolar.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Sujeitos. Conflitos.

### Introdução

O presente texto tem por tema de estudo o Projeto Político Político-Pedagógico (PPP), mais especificamente seus impactos sobre a gestão democrática em instituições escolares, tratando, em especial, do contexto de elaboração e implantação do PPP no contexto da educação pública.

Esta pesquisa, desenvolvida para um trabalho de conclusão de curso, tem por objetivo compreender as características constituintes de um Projeto Político-Pedagógico, por meio da literatura disponível sobre o tema, considerando sua relevância como

---

<sup>78</sup> Esse artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos autores no curso de Especialização em Gestão Educacional no Centro Universitário Claretiano, polo de Campinas, no ano de 2017.

<sup>79</sup> Email: lucasfuini@ifsp.edu.com.br

<sup>80</sup> Email: raquel\_bonfa@yahoo.com.br

instrumento técnico-normativo e político. Além disso, objetiva-se caracterizar a processualidade da construção de um PPP em determinadas realidades educativas, considerando seu processo de organização, desafios, resistência e impactos gerados na comunidade interna e externa.

A Constituição Federal de 1988 (CF-1988) traz como preceito para a educação, no inciso VI do artigo 206, a relevância da gestão democrática do ensino público, visando assegurar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III). Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996, instrui-se que uma das características da gestão democrática dos sistemas de ensino público da educação básica se dá através da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola em ação articulada com o envolvimento da comunidade escolar e local em conselhos escolares. Esse tipo de gestão democrática estabelecida e viabilizada pelo PPP seria elemento fundamental para condução da progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos escolares nos sistemas de ensino.

Desse modo, já há mais de dez anos propõe-se que a correlação entre gestão democrática das escolas e o projeto político-pedagógico é algo desejável e necessário, mas ainda recaem críticas sobre a complexidade da construção de um PPP em um sistema decisório hierárquico e que abarque a multiplicidade de vozes dos sujeitos escolares sem parecer apenas um documento técnico e burocrático. A elaboração do PPP e sua implantação envolvem tensões e conflitos previsíveis diante de um processo de busca de construção de consensos, mas sem a construção da cultura do diálogo, participação e prática colaborativa, os pressupostos de melhor conhecer o estabelecimento de ensino para nele atuar de forma mais eficiente pode ser comprometido.

Pressupõe-se que o processo de gestão e implantação de um PPP se dê pela participação dos diferentes segmentos de interesse da escola no processo de construção, interagindo sobre questões que envolvem o planejamento escolar, a organização geral do trabalho (recursos, materiais), organização da vida escolar (relações humanas, tarefas, tomada de decisões, limpeza/higiene, rendimento escolar), processo de ensino-aprendizagem, atividades de apoio técnico-administrativo e relação escola-comunidade. Nesse sentido, diante dos desafios de se pensar a instituição escolar no médio-longo prazo e estabelecer processos decisórios pautados na pluralidade, como se dá a construção de

um PPP no nível escolar, considerando suas histórias e certos valores e práticas enraizadas na tradição?

Posto isso, a justificativa desse estudo é a necessidade de se compreender melhor a estrutura e funcionalidade de um PPP diante da prerrogativa legal de sua construção tanto nas diretrizes nacionais quanto em resoluções específicas. O PPP traz como prerrogativa (que demanda sua construção) a de servir como um indicador da diversidade por ser um projeto e não apenas um plano, sendo instrumento a prever situações ideais a partir das intencionalidades dos sujeitos, considerando as diversidades culturais do coletivo escolar que buscam satisfazer suas demandas. E isso dentro da perspectiva de contexto em que se dá a atuação efetiva dos sujeitos, de forma articulada, buscando a conquista de uma autonomia na gestão escolar (VEIGA, 2005).

O PPP pode atuar como ferramenta que possibilita o desenvolvimento do trabalho escolar de forma organizada e eficiente, com maior aproveitamento do espaço e tempo escolar, agregando as potencialidades e promovendo a construção da identidade da escola. Pode ser usado também, como instrumento para democratização de setores, transferência de encargos, definição de papéis e objetivos estratégicos, mudança nas relações de poder, reorganização de espaços e tempos, delegação de atribuições e redefinição do processo de participação, contribuindo com uma prática cotidiana que promova uma identidade coletiva via participação e afaste resquícios de autoritarismos no processo de tomada de decisões nas escolas (SILVA, 2014).

Este trabalho se apoia em instrumento de pesquisa social (MINAYO, 2004) sobre o contexto educacional, fazendo uso de técnicas de pesquisa qualitativas, por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Nesse sentido, propõe desenvolver uma análise descritiva e crítica sobre o tema, com elaboração textual e de quadros e esquemas de síntese. Posto isso, este trabalho também tem um sentido propositivo ao confrontar os pressupostos teóricos com os dados empíricos e sugerir estratégias e ações para uma gestão democrática eficaz e participativa.

Desse modo, este artigo se estrutura, em seu desenvolvimento, em quatro partes centrais: a primeira, a tratar das características e relevância de um PPP; a segunda, buscando compreender melhor a estrutura e elementos constitutivos do documento; a terceira, apresentando estudos que mostram as fragilidades e limites reais à elaboração e implantação do PPP sob pressupostos democráticos e participativos e; a quarta seção, a

refletir sobre possíveis categorias explicativas da dinâmica dos PPP: um tipo de inovação, de capital cultural e de território em disputa.

### O Projeto Político-Pedagógico: características e relevância

Um dos primeiros documentos no Brasil a sistematizar conhecimentos que a proeminência dos PPPs foi a coletânea “*Salto para o futuro, construindo a escola cidadã [...]*, de 1998”. Segundo Gadotti (1998), afirma-se que cresce nas escolas reivindicações por autonomia e participação e contra toda forma de uniformização, visando formação para a cidadania. Primeiramente, o autor considera que o projeto pedagógico da escola deve confrontar o instituinte com o instituído, considerando este último a história da escola e seu conjunto de currículos e métodos, atores e modos de vida. Todo PPP é inconcluso em essência, uma etapa em direção a uma finalidade. Todo projeto se insere no ambiente de contradições e de diversidade que é a escola, portanto deve-se estar pautado na busca da autonomia dos sujeitos para sua elaboração, elemento este que está associado à gestão democrática das escolas públicas. Esse tipo de gestão está pautado na relação entre comunidade, pais, professores e gestores como corresponsáveis pelo projeto da escola, desembocando em um aprendizado para a democracia e uma melhoria do ensino pois estabelece um conhecimento mútuo sobre as necessidades dos alunos. O autor destaca ainda outros pontos relevantes do PPP:

ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Conceitos estratégicos</b>	- Cidadania e Autonomia
<b>Razões para implantação</b>	- Escola deve formar para a cidadania; - A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola (ensino).
<b>Pontos de apoio</b>	- Desenvolvimento de consciência crítica - Envolvimento das pessoas (comunidade interna e externa); - Cooperação das esferas de governo; - Autonomia/responsabilidade/criatividade;
<b>Principais obstáculos/limitações</b>	- Pouca experiência democrática - Mentalidade de atribuir aos técnicos a capacidade de planejar/governar (vis a vis o planejamento coletivo); - Estrutura vertical e autoritária que impregna nossa prática educacional.
<b>Noções/tempos do PPP</b>	- <i>Tempo político</i> : oportunidade política para determinado projeto - <i>Tempo institucional</i> : tempo de história da escola - <i>Tempo escolar</i> : calendário da escola - <i>Tempo para amadurecer as ideias</i> : tempo para discussão e sedimentação de ideias.
<b>Elementos facilitadores</b>	- Comunicação eficiente - Adesão voluntária (co-responsabilidade)

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suporte institucional/financeiro;</li> <li>- Controle/acompanhamento e avaliação do projeto;</li> <li>- Atmosfera e ambiente favorável;</li> <li>- Credibilidade e prestígio/competência e legitimidade dos que o defendem;</li> <li>- Referencial teórico-conceitual.</li> </ul>
--	--

**Quadro 1:** Elementos de um PPP

**Fonte:** Gadotti (1998).

Considerando esses elementos constitutivos do PPP, Gadotti (1998) conclui que

[...] a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado, e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1998, p. 17).

Veiga (2002) complementa que a *gestão democrática* para um PPP é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira que exige uma ruptura com práticas históricas de exclusão e reprovação e marginalização das classes populares, implicando na construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado a educação das classes populares.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. [...] Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão (VEIGA, 2002, p. 3).

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
<b>Origens legais</b>	CF de 1988 LDB n. 9394/1996
<b>Fundamento</b>	Construção coletiva Repensar a estrutura de poder da escola
<b>Funcionamento</b>	Socialização, participação coletiva e autonomia
<b>Consequência</b>	Elimina a exploração, promove a solidariedade

**Quadro 2:** Concepção de Gestão democrática no PPP

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**Fonte:** Veiga (2002, 2003)

Um Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (2003), consiste em algo que vai além de um simples agrupamento de plano de ensino e atividades diversas visando cumprir uma rotina burocrática. Trata-se, na verdade, da busca um rumo, uma direção, uma ação intencional com um sentido explícito definindo um compromisso coletivo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária, visando à formação de cidadãos para um tipo de sociedade.

Desse modo, o PPP visa constituir um ambiente democrático de decisões, visando superar conflitos e eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia. Desse modo, ele relaciona dois níveis: “da organização da escola como um todo e, como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 2002, p. 2).

Atuando como documento sobre o qual recai o processo de gestão escolar e que define a função social da escola, traz como princípios norteadores da qualidade (no plano político-pedagógico e dos recursos físicos), a gestão democrática (na legalidade constitucional e relações institucionais), a liberdade (também exercida no plano legal e institucional), a valorização do magistério (na profissionalidade da prática docente) e a igualdade (na garantia de direitos) (VEIGA, 2010).

Nesse sentido, segundo Silva (2014), o PPP traz também como conceitos balizadores de sua consecução as ideias de *Trabalho coletivo* e *Identidade coletiva*. Trabalho coletivo como resultado de uma ação intencional da gestão escolar promovendo ações colaborativas, com foco no aprendizado dos sujeitos escolares na ação dos professores em sala de aula, levando em consideração a opinião de pais e estudantes, e as ações necessárias para se alcançar as metas do ponto de vista pedagógico, visando maior integração das disciplinas e interdisciplinaridade, melhor aproveitamento de horários de reuniões pedagógicas, promoção de atividades extracurriculares. Esse trabalho pode ser feito através de grupos focais e áreas de interesse. Já a identidade coletiva está vinculada à implantação de um sistema descentralizado de gestão, que seja inserido pelo gestor/diretor (como liderança legítima) no cotidiano escolar com a valorização gradativa do sentimento de pertencimento, compromisso institucional e autonomia nas iniciativas, rompendo com a cultura do individualismo.

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

LUCAS LABIGALINI FUINI  
RAQUEL GUIRALDELLI BONFÁ FUINI



## Estrutura do Projeto Político-Pedagógico

Um PPP deve aprofundar, segundo Nogueira (2009), os seguintes aspectos no Plano de ação: *Objetivos* (dimensões qualitativas e quantitativas do trabalho escolar); *Fundamentação* (conteúdo, conceitos, inovações); *Metas* (todas as áreas/setores da escola); *Pessoas* (público-alvo); *Recursos* (materiais e pedagógicos); *Cronograma* (datas, eventos principais e compromissos).

Maia; Costa (2013, apud SILVA, 2014), oferecem as seguintes diretrizes ou itens para o detalhamento do PPP e sua elaboração: Identificação da escola; histórico da escola; ambiente educativo; oferta de cursos e turmas; matriz curricular; alunos (quantitativo e perfil); pais de alunos; educador docente; educador não docente; estrutura física da escola; avaliação do processo; concepção de ser humano, sociedade e cultura; de educação, conhecimento, ensino-aprendizagem, educação inclusiva; avaliação; escola; gestão democrática; informações sobre a proposta pedagógica, instâncias colegiadas, equipe pedagógica; níveis de ensino; estrutura de disciplinas (objetivos, justificativa, conteúdos estruturantes, adequação à legislação específica da educação); conteúdos por série; metodologias de ensino-aprendizagem; procedimentos de avaliação e disciplina comportamental (UDEMO, 2014).

Segundo documento da Udemo (Sindicato de Especialistas da Educação do Magistério Superior), elaborado por Pinto (s/d), seriam necessários três fases ou momentos para se construir um Projeto Político-Pedagógico.

<b>FASES DO PPP</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>1. Diagnóstico</b>	- Como é a nossa escola? - O que fazer? - Como fazer?
<b>2. Identidade que a escola quer construir</b>	- Concepções que o coletivo tem do trabalho pedagógico e cotidiano escolar - Questionamentos do tipo: sociedade que se quer, cidadão que a escola deseja formar; compreensão de currículo
<b>3. Como executar as ações definidas pelo coletivo</b>	- Prioridades da escola - Ações que irá desenvolver; - Pessoas que irão realizá-la.
<b>4. Necessidade de avaliação permanente</b>	- Avaliação do percurso/processo

	- Analisar se os desafios foram atendidos, se as ações propostas foram desenvolvidas e surtiram efeito.
--	---

**Quadro 3:** Fases do Projeto Político-Pedagógico

**Fonte:** Udemo/Pinto, s/d.

Em geral, um PPP se estrutura através dos seguintes elementos: a) *Missão*: tipo de aluno que a escola quer formar; b) *Contexto*: breve histórica da comunidade e da realidade dos alunos; c) *Caracterização da escola*: situação da estrutura física, recursos humanos, financeiros e materiais, estrutura de gestão e organização da instituição, relação comunidade-realidade escolar, desempenho dos alunos (avaliações internas e externas), dados de evasão/abandono; d) *Diretrizes pedagógicas*: coordenador pedagógico e professores, baseados nos referenciais curriculares, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), descrevem conteúdos, objetivos de ensino, metas e aprendizagem e formas de avaliação; e) *Plano de ação*: aquilo que será feito na prática da escola, ações planejadas para o ano, projetos institucionais para serem desenvolvidos, objetivos, duração, responsáveis e etapas (*Gestão Escolar/Nova Escola*, 2017).

## **Desafios e dificuldades para implantar um PPP e o pressuposto da gestão democrática**

98

Apesar das expectativas positivas, o PPP enfrenta resistências e dificuldades de implantação no âmbito do convívio entre diretores, gestores, docentes, educandos e a comunidade envolta em uma diversidade de visões e interesses. Apoiado em pesquisa em escolas do município do Rio de Janeiro e entrevista com professores, alunos e pais, Malheiro (2005) mostra que a construção da autonomia ainda caminha a passos lentos, mostrando dificuldades que os próprios agentes da comunidade sentem aos construir seus próprios PPPs. Considera-se, nesse caso, as facilidades e dificuldades para envolvimento dos professores no PPP (recursos humanos, financeiros, logísticos, ambiente escolar), os motivos intrínsecos, e as frustrações e deficiências que dificultam a qualidade do ensino, as razões/motivos externos.

Nesse sentido, o autor apresenta algumas conclusões sobre as dificuldades apresentadas na elaboração e implantação de um PPP: a) as principais razões para os professores não terem interesse em participar da elaboração do PPP se dá por conta de estarem desmotivados, sem esperança de que o PPP tenha potencial transformador, por

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

dificuldades de relacionamento e por falta de compromisso com a escola; b) a falta de uma logística eficiente (ex.: professor que tem que se deslocar entre diferentes escolas); c) Muitas escolas não tem o PPP escrito, afirmam apenas que ele existe como contrato em formato oral; d) Poucos PPPs objetivam perseguir mudanças e reformas educativas que visem promover transformações na qualidade do ensino; e) poucas escolas procuraram maior participação da comunidade escolar na construção do projeto; f) PPP adquire apenas um caráter forma de norma legal e burocrática para cumprir com as exigências das coordenadorias de ensino; g) A maioria dos PPPs não evidencia metas claras, objetivas, práticas e precisas; h) Resultados mostram a necessidade de maiores investimentos financeiros no ensino público, uma das causas de maior frustração entre docentes; i) insatisfação geral com o sistema de aprovação automática; j) Carência de afeto e proteção familiar é uma das principais razões a explicar os problemas de violência escolar; l) excesso de paternalismo e assistencialismo de órgãos governamentais dificulta a avaliação de mérito no sistema educacional (alunos parecem só ter direitos e deveres).

Desse modo, Malheiro (2005) conclui que é preciso revisar os níveis de autonomia outorgados à escola no sentido de se buscar um equilíbrio de autonomia nas áreas de atuação: *da autoridade do diretor da escola* (formação contínua, critério para competência no cargo, regras e limites votados, defesa da autoridade); *da autonomia administrativa* (maior controle da direção, critérios de penalidades mais claros votados antecipadamente, calendário flexível com aprovação pelas secretarias); *autonomia pedagógica*, vinculado ao currículo e didática (avaliação do professor realizado pelo aluno, avaliação de órgãos externos de desempenho, acompanhamento e cobrança da direção); *indisciplina dos alunos* (regras mais claras e definidas consensualmente, tratando de direitos e deveres, autoridade associada à direção e não o Conselho tutelar).

Há também a situação das escolas localizadas no campo que também devem elaborar seus PPPs. Segundo Calisto et al. (2014), com base em Arroyo (2010), as escolas localizadas no campo convivem com elementos como a terra, o trabalho, a cultura, a vivência da opressão. Desse modo, segundo estudos realizados, tem-se constatado que os PPPs aplicados às escolas rurais do Ceará: pouco corresponde à realidade da escola, já que partem de um padrão formalizado para as escolas do município; há um distanciamento entre o que é previsto nos projetos e a realidade das escolas do campo; esse documento não tem sido construído por meio de trabalho coletivo (professores, equipe pedagógica e comunidade); alguns municípios contratam empresas para elaborar

o projeto, sem análise da realidade local (modelos prontos); não estudos e definições claras sobre concepções de sociedade e educação que constam nos projetos.

Desse modo, apesar da incoerência ainda constatada entre o que é firmado nos projetos e a realidade das escolas, se aposta que a construção do PPP com a efetiva participação da comunidade escolar garanta à escola maior autonomia e reflexão sobre sua função social, repensando o papel da escola na produção e apropriação do conhecimento (CALISTO et al., 2014).

Em que pese a expectativa de que os PPPs sejam referenciais na busca de uma gestão mais democrática do trabalho e dos espaços/tempos escolares, estudos denotam um descompasso entre suas prerrogativas teóricas otimistas e potencialmente transformadoras e a realidade de sua não aplicação e desconhecimento no ambiente escolar. Silva; Cazumbá (2015), em pesquisa realizada em escola pública municipal de educação básica no interior da Bahia, mostram que o PPP fora elaborado apenas para cumprimento de uma rotina burocrática e que a significativa parcela da comunidade escolar desconhece seu conteúdo e pouco se envolve na gestão da escola. Além disso, poucos professores se engajaram na elaboração do documento, desse modo, eram poucos aqueles que utilizavam o PPP como referencial de sua prática pedagógica. Desse modo, este estudo mostra o afastamento que existe entre o currículo formal, apresentado em termos documentais pelo PPP, e o currículo oculto ou efetivado nas práticas sociais, que exhibe as demandas, tensões e conflitos entre sujeitos e o caminhar para a adequação de uma dada organização social à um tipo de tecnologia de poder e saber incorporado pelo Projeto e Currículo (ARROYO, 2013).

### **Projeto Político-Pedagógico e concepções em diálogo: inovação, território em disputa e capital cultural**

O Projeto Político-Pedagógico carrega, em seu âmago, uma dicotomia, que funciona de maneira dialética (ora de complementando, ora se afastando e diferenciando): uma concepção reguladora e outra emancipadora. A primeira, segundo Barbosa (2011/2012), com base em De Rossi (2006), refere-se ao planejamento estratégico, com normas prescritas e que serve ao controle político, sem contestações. O segundo envolveria uma gestão democrática e emancipatória, inserindo ideais e conflitos.

Veiga (2003), por sua vez, usa o termo inovar quando se refere ao PPP. Isso significa introduzir inovações que provoquem mudanças no sistema educacional, através da introdução de novas normas, prescrições, técnicas e procedimentos, seguindo certa racionalidade científica que promove a ritualização e padronização do processo investigativo. Assim, existiriam duas dimensões: uma regulatória e técnica, que visa produzir um documento pronto e acabado e nega a diversidade de interesses entre atores, e outra emancipatória e edificante, que articula inovação e PPP sob uma perspectiva de construção, execução e avaliação coletiva. É possível pensar que na prática escolar, essas duas dimensões se complementem e, por vezes, conflitem.

Desse modo, modelo de inovação regulatório-técnico para o PPP, na concepção de Veiga (2003), propõe um conjunto de atividades que gera um documento pragmático, baseado na visão de eficácia e racionalização do processo de trabalho, servindo como instrumento de controle e podendo servir à perpetuação do instituído. Esse modelo pode confluir em um PPP que vê a instituição educativa associada a indicadores de desempenho e avaliação de resultados e mera cumpridora de normas técnicas burocratizadas, afastando professores, servidores técnico-administrativos e alunos do projeto regido isoladamente.

Não podemos esquecer, retomando Malheiro (2005), que é preciso buscar um equilíbrio na autonomia escolar que valorize a liderança do diretor, adequar às regras e rotinas às demandas da comunidade escolar e dê a possibilidade de prover melhorias efetivas no trabalho no ensino. Seria o caso, aproximando à visão de Veiga (2003), de se buscar um equilíbrio entre as dimensões de inovação técnico-regulatória e político-emancipatória. A dimensão emancipatório-edificante para a inovação do PPP se apoia na visão de um movimento de luta em prol da democratização, voltado à inclusão e que favorece o diálogo e cooperação pelo vínculo entre autonomia e projeto, dando coerência e unicidade ao processo. Nesse caso, segundo a autora, tratar-se-ia de um PPP em que a instituição educativa repensa a estrutura de poder, suas relações sociais e seus valores, construindo uma postura de confronto, resistência e inovadora e de colaboração entre professores, servidores técnicos e alunos, sendo um projeto construído coletivamente e onde o protagonismo é construído com base em um sistema de intercâmbio/cooperação.

Considerando que a gestão democrática não é um processo simples e rápido de seu construir, pensamos ser mais adequado ir além de uma visão dicotômica e de um tipo

ideal de projeto e, analisar o PPP em sua verdadeira dimensão real social e política, como um território em disputa entre interesses diversos e visões que de cruzam no entendimento sobre a estrutura e organização da escola, currículo, formas de ensino etc. Arroyo (2013) afirma que o currículo<sup>81</sup> é o território em disputa, pois, este é o espaço central mais estruturante da função da escola, “é o território mais cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado. [...] quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária” (p. 13). Eis uma configuração política do poder. Outro indicador da centralidade do currículo está associado à ênfase nas políticas de avaliação nacionais e estaduais.

O PPP não se resume às grades curriculares de cursos, traz uma visão mais ampla e sistêmica de instituição educativa, mais pode ser também tratado como território em disputa e amplificado, pois ele dá sentido ao currículo e à grade disciplinar mobilizada em sala de aula, pensando em uma estrutura maior. Trata-se também de uma configuração política do poder, pois, alvo de disputas, tensões, visões setoriais e interesses, ao mesmo tempo em que também é palco para busca de consenso e construção de unidades. Além disso, pode ser definido como território em disputa através de quatro indicadores:

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
<b>1º. – Campo de conhecimento se tornou mais dinâmico</b>	Vivemos uma acirrada disputa pelo conhecimento, ciência e tecnologia e o conhecimento dos projetos pedagógicos, da docência e das salas de aula está marcado por tensões e múltiplas interpretações.
<b>2º. Disputas sociais e políticas de dominação/subordinação quanto à produção e apropriação do conhecimento</b>	Em nossa formação histórica a apropriação do conhecimento age no sentido de demarcação e segregação de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo e das periferias. Como profissionais que lidam com os coletivos segregados, participamos dessa disputa histórica entre negação ou reconhecimento de outros saberes.

<sup>81</sup> “Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (VEIGA, 2002, s/p).

<b>3º. Relação entre projeto político-pedagógico e trabalho docente</b>	PPP traz também uma função institucional que pode ser vista orientadora do trabalho docente. Nossa identidade e formação pedagógica passam a ser construída considerando esses documentos. Quanto mais nossa consciência profissional e responsabilidade ético-política, maiores as disputas o que ensinar, trabalhar e criar em nosso campo de trabalho.
<b>4º. Projeto político-pedagógico pode tornar-se território de disputas políticas entre sociedade-Estado-instituições</b>	As políticas e projetos pedagógicos estão trespassados por disputas por estilos normatizantes ou orientações mais políticas, por incorporar outras culturas, flexibilizar grades/estruturas e ordenamentos. Deve-se abrir o currículo à riqueza de experiências e conhecimentos sociais e à diversidade de sujeitos políticos e culturais.

**Quadro 4:** Indicadores da visão de PPP como território em disputa

**Fonte:** Arroyo, 2013.

Essa tensão e disputa que acometem o território dos PPPs decorrem das lutas históricas no campo do conhecimento por “dessacralizar verdades, dogmas, rituais e cátedras” (ARROYO, 2013, p. 17). A diversidade de sujeitos no espaço escolar faz emergir um plano pedagógico e político oculto, pois a diversidade de infância e juventude que chega as escola é variada, expressando uma diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e que emergem contra ocultamentos. Aproximando os currículos à realidade dos PPPs, é possível afirmar que

103

[...] enquanto esses desenhos *normativos* não abrem espaços centrais para os autores das experiências e reconheçam os sujeitos dos conhecimentos, essas ricas tentativas de tantos professores ficarão à margem dos tempos e espaços legítimos das salas de aula e avaliações. [...] As disputas estão postas nos territórios dos currículos (*e projetos pedagógicos*). No avanço de tantos projetos que trabalham com materiais e experiências de autores concretos, podemos ver uma disputa fecunda para que se dê maior centralidade às experiências reais e autores concretos na elaboração e sistematização da função social do sistema educacional (ARROYO, 2013, p. 149).

Podemos também tratar aqui, no âmbito do PPP, da busca e disputa pela aquisição de capital cultural entre jovens educandos nas instituições escolares, refletindo que um projeto deveria prever como oportunidade e dar voz a esses segmentos. Bordieu (2015 [1966]), em sua leitura marxista sobre os processos de socialização e definição do *habitus*, afirma que o sistema escolar não tem servido como fator de mobilidade social. Pelo contrário, tem sido usado como um fator eficaz de conservação social, pois, dá a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e associa a herança cultural como dom natural.

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

LUCAS LABIGALINI FUINI  
RAQUEL GUIRALDELLI BONFÁ FUINI

Os mecanismos objetivos que determinam a eliminação e exclusão contínua de crianças desfavorecidas seria a transmissão que uma família dá aos filhos certo capital cultural a atitude destas em relação às escolas. O autor associa o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, e nesse cálculo incide decisivamente a função renda das famílias. Uma das desigualdades mais evidentes e conhecidas é a desigualdade de informação que afeta os alunos conforme as classes pertencentes.

Desse modo, o PPP tem como uma de suas funções centrais realizar um diagnóstico inicial que identifique as demandas da comunidade escolar, sobretudo dos alunos, e promove princípios de autonomia e cidadania por meio da previsão de oportunidades, via gestão democrática, e valorização dos conhecimentos produzidos no percurso. Parte-se do princípio de que o acesso diferencial ao capital cultural (herança cultural) explica, de certo modo, o sucesso escolar. Faz-se mister, portanto, que o PPP conduza à produção da equidade de fato e não somente a equidade formal que sanciona e consagra as desigualdades reais. Desse modo, o capital cultural se expressa nas instituições escolares e nos projetos pedagógicos através das seguintes formas ou estados:

CAPITAL CULTURAL	CARACTERÍSTICAS	MANIFESTAÇÃO NO PPP
<b>1. Estado incorporado</b>	Está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. Pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Trata-se de um tipo de capital cultural subjetivo e que se torna parte integrante da pessoa e seu <i>habitus</i> . É na lógica de transmissão do capital cultural que reside o princípio da eficácia ideológica desse tipo de capital (herança familiar dependeria do início do processo de transmissão e acumulação e adquire um caráter determinista).	O PPP deve prever uma organização escolar que promova medidas pedagógicas que facilitem o processo de incorporação de capital cultural a classes desfavorecidas, rompendo com a ideia de hereditariedade. A gestão democrática com o trabalho coletivo envolvendo comunidade e famílias pode gerar um tipo de aprendizado favorável a esse processo.
<b>2. Estado objetivado</b>	Está objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, é transmissível em sua materialidade. Os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Ele só existe e subsiste como capital ativo/atuante na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como objeto de lutas no campo da produção cultural e das classes sociais.	Cabe à escola e ao PPP prever ações que promovam uso adequado dos espaços e recursos da escola, entre os quais a biblioteca (recurso cultural), em projetos educativos. Além disso, deve-se promover o contato dos alunos com outros bens culturais, presentes em museus e no patrimônio cultural material, através de excursões didáticas e visitas de campo.
<b>3. Estado institucionalizado</b>	Pode ser objetivado sob a forma de um diploma, uma certidão de competência que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente	É um desafio ao PPP da instituição escolar promover uma cultura de colaboração na construção de capital cultural, ao invés da competição



	<p>garantido no que diz respeito à cultura. Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite a comparação entre os diplomados e sua convertibilidade em capital econômico.</p>	<p>predatória. A certificação deve ser vista na lógica de um processo cujas aquisições e competências adquiridas são tão (ou mais) importantes para o exercício da cidadania quanto o diploma juridicamente reconhecido.</p>
--	--	--

**Quadro 5:** Estados do capital cultural no PPP

**Fonte:** Bordieu (2015).

Diferentes visões e perspectivas teóricas podem ser mobilizadas para explicar e aprofundar o entendimento sobre os PPPs, tratando-os, ao mesmo tempo, como um tipo de inovação tecnológica e social, uma construção e estado cultural e, também, como território imaterial em disputa. Nesse sentido, somente pela busca de um tipo de inovação em projeto verdadeiramente emancipatória, e não apenas burocrática e conformista, o reconhecimento dos saberes ocultos dos grupos sociais marginalizados nos documentos curriculares e, a busca de obtenção de capital social cultural via contato com bens culturais, incorporação via aprendizado e institucionalizado ao final do processo de formação, é que superaremos desigualdades sociais no seio das escolas e a gestão será verdadeiramente democrática, superando conflitos e promovendo a autonomia dos sujeitos sociais.

### **Considerações finais**

105

No presente artigo, apoiado em pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, buscou-se compreender melhor a estrutura de funcionamento de dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), sobretudo alguns de seus pressupostos propostos em lei e na literatura especializada, como o da gestão democrática e autonomia. Apoiados em autores como Gadotti, Veiga, Arroyo e Bordieu, foi possível compreender a importância da ação coletiva e construção da identidade da escola, via PPP. No entanto, em estudos como o de Malheiro, percebeu-se os desafios reais na elaboração e implantação do projeto, que deveria ir além de um somatório de documentos curriculares, sendo necessário buscar um equilíbrio entre liderança, protagonismo e regras com o envolvimento e autonomia escolar.

Nesse sentido, é possível pensar o PPP nas dimensões da gestão democrática das escolas, em relação ao autoritarismo e desmandos de outrora. Além disso, pode ser interpretado como território em disputa já que é um documento alvo de olhares e atenções e no qual a diversidade de interesses se projeta, como a perspectiva do tipo de inovação a promover e o tratamento a dar em relação às desigualdades no capital social dos alunos.

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

## Referências

- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. 16ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. **Projeto Político como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 191-221, jan./jul. 2005.
- CALISTO, S. de F. R.; PIANOVSKI, R. B.; CRUZ, R. A. **Projeto Político-pedagógico: uma construção coletiva**. In: *Didática e Prática de ensino na sua relação com a sociedade*, Fortaleza, EdUECE, 2014.
- ESCOLA DE GESTORES. **Sala ambiente projeto político-pedagógico e a organização do ensino**. Disponível em: <[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_3/mod03\\_2unid\\_2.html](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_3/mod03_2unid_2.html)>. Acesso em: 10 jan. 2014
- FONSECA, M. **Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento de escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 23, n. 61, dez 2003.
- GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola cidadã**. In: *Salto para o Futuro, construindo a escola cidadã: Projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC/Fundescola, p. 15-22, 1998.
- GESTÃO ESCOLAR/NOVA ESCOLA. **A estrutura do projeto político-pedagógico**. 09/01/17. Disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1704/documentos-uteis-gestor-estrutura-ppp>>. Acesso em 19 de Agosto de 2017.
- MALHEIRO, J. **Projeto Político-Pedagógico: utopia ou realidade**. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, *Cesgranrio*, v. 13, n. 4, p. 79-104, jan.-março de 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/MEC. **Salto para o Futuro, construindo a escola cidadã: Projeto político-pedagógico**. Brasília: MEC/Fundescola, 1998.
- MINAYO, M. C.de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, N. R. **Projeto político-pedagógico (PPP):** guia prático para construção participativa. 1. ed. São Paulo: Érica, 2009.

SILVA, S. D. **Planejamento e Gestão do Projeto Político-Pedagógico.** Batatais: Claretiano, 2014.

SILVA, R. M.; CAZUMBÁ, R. S. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico:** estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos – BA. REGAE – Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria/RS, v. 4, n.8, p. 17-28, jul./dez. 2015.

UDEMO. **Elaborando o projeto pedagógico.** Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/revistapp\\_01\\_00temas.htm](http://www.udemo.org.br/revistapp_01_00temas.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

UDEMO. **Revista do projeto político-pedagógico.** 2001-2011. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/revistapp\\_01\\_00temas.htm](http://www.udemo.org.br/revistapp_01_00temas.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 2 a. ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

## THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND THE DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE SCHOOL CONTEXT: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

### ABSTRACT

This article aims to identify the main elements of a Political-Pedagogical Project (PPP), considering the reality of its construction in different educational contexts. This study was based on bibliographical research and documentary analysis of a PPP and the methodology used was that of qualitative research, supported by bibliographic and documentary analysis, with a descriptive and analytical profile. In this way, we sought, through theoretical analysis and empirical examples, to problematize the assumptions of democratic management and collective identity construction in complex contexts in which there is a heterogeneous reality of social subjects and their intentions, with conflicts, tensions and efforts seeking collaborative practices in thinking and acting on the pedagogical organization and in the structuring of the spaces / times of the school institution.

**Keywords:** Political-pedagogical project. Democratic management. Subjects. Conflicts.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

LUCAS LABIGALINI FUINI  
RAQUEL GUIRALDELLI BONFÁ FUINI