Online ISSN : 2249-460X
Print ISSN : 0975-587X
DOI : 10.17406/GJHSS

Global Journal

of Human Social Sciences: G

Linguistics & Education



Access to Higher Education in Brazil

Impact on Instructor's Academic Empathy

Highlights

Technological Education in Brazil

Capital from the Perspective of Teachers

Discovering Thoughts, Inventing Future

VOLUME 24 ISSUE 3 VERSION 1.0

© 2001-2024 by Global Journal of Human Social Sciences, USA

Volume 24 Issue 15 was originally issued as G3

Global Journal of Human-Social Science: G
Linguistics & Education

Global Journal of Human-Social Science: G
Linguistics & Education

Volume 24 Issue 3 (Ver. 1.0)

Open Association of Research Society

© Global Journal of Human Social Sciences. 2024.

All rights reserved.

This is a special issue published in version 1.0 of "Global Journal of Human Social Sciences." By Global Journals Inc.

All articles are open access articles distributed under "Global Journal of Human Social Sciences"

Reading License, which permits restricted use. Entire contents are copyright by of "Global Journal of Human Social Sciences" unless otherwise noted on specific articles.

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without written permission.

The opinions and statements made in this book are those of the authors concerned. Ultraculture has not verified and neither confirms nor denies any of the foregoing and no warranty or fitness is implied.

Engage with the contents herein at your own risk.

The use of this journal, and the terms and conditions for our providing information, is governed by our Disclaimer, Terms and Conditions and Privacy Policy given on our website http://globaljournals.us/terms-and-condition/menu-id-1463/

By referring / using / reading / any type of association / referencing this journal, this signifies and you acknowledge that you have read them and that you accept and will be bound by the terms thereof.

All information, journals, this journal, activities undertaken, materials, services and our website, terms and conditions, privacy policy, and this journal is subject to change anytime without any prior notice.

Incorporation No.: 0423089
License No.: 42125/022010/1186
Registration No.: 430374
Import-Export Code: 1109007027
Employer Identification Number (EIN):
USA Tax ID: 98-0673427

Global Journals Inc.

*(A Delaware USA Incorporation with "Good Standing"; **Reg. Number: 0423089**)*

Sponsors: Open Association of Research Society
Open Scientific Standards

Publisher's Headquarters office

Global Journals® Headquarters
945th Concord Streets,
Framingham Massachusetts Pin: 01701,
United States of America
USA Toll Free: +001-888-839-7392
USA Toll Free Fax: +001-888-839-7392

Offset Typesetting

Global Journals Incorporated
2nd, Lansdowne, Lansdowne Rd., Croydon-Surrey,
Pin: CR9 2ER, United Kingdom

Packaging & Continental Dispatching

Global Journals Pvt Ltd
E-3130 Sudama Nagar, Near Gopur Square,
Indore, M.P., Pin:452009, India

Find a correspondence nodal officer near you

To find nodal officer of your country, please email us at *local@globaljournals.org*

eContacts

Press Inquiries: *press@globaljournals.org*
Investor Inquiries: *investors@globaljournals.org*
Technical Support: *technology@globaljournals.org*
Media & Releases: *media@globaljournals.org*

Pricing (Excluding Air Parcel Charges):

Yearly Subscription (Personal & Institutional)
250 USD (B/W) & 350 USD (Color)

Editorial Board

Global Journal of Human-Social Science

Dr. Arturo Diaz Suarez

Ed.D., Ph.D. in Physical Education Professor at University of Murcia, Spain

Dr. Prasad V Bidarkota

Ph.D., Department of Economics Florida International University United States

Dr. Alis Puteh

Ph.D. (Edu.Policy) UUM Sintok, Kedah, Malaysia M.Ed (Curr. & Inst.) University of Houston, United States

Dr. André Luiz Pinto

Doctorate in Geology, PhD in Geosciences and Environment, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesuita Filho, UNESP, Sao Paulo, Brazil

Dr. Hamada Hassanein

Ph.D, MA in Linguistics, BA & Education in English, Department of English, Faculty of Education, Mansoura University, Mansoura, Egypt

Dr. Asuncin Lpez-Varela

BA, MA (Hons), Ph.D. (Hons) Facultad de Filolog?a. Universidad Complutense Madrid 29040 Madrid Spain

Dr. Faisal G. Khamis

Ph.D in Statistics, Faculty of Economics & Administrative Sciences / AL-Zaytoonah University of Jordan, Jordan

Dr. Adrian Armstrong

BSc Geography, LSE, 1970 Ph.D. Geography (Geomorphology) Kings College London 1980 Ordained Priest, Church of England 1988 Taunton, Somerset, United Kingdom

Dr. Gisela Steins

Ph.D. Psychology, University of Bielefeld, Germany Professor, General and Social Psychology, University of Duisburg-Essen, Germany

Dr. Stephen E. Haggerty

Ph.D. Geology & Geophysics, University of London Associate Professor University of Massachusetts, United States

Dr. Helmut Digel

Ph.D. University of Tbingen, Germany Honorary President of German Athletic Federation (DLV), Germany

Dr. Tanyawat Khampa

Ph.d in Candidate (Social Development), MA. in Social Development, BS. in Sociology and Anthropology, Naresuan University, Thailand

Dr. Gomez-Piqueras, Pedro

Ph.D in Sport Sciences, University Castilla La Mancha, Spain

Dr. Mohammed Nasser Al-Suqri

Ph.D., M.S., B.A in Library and Information Management, Sultan Qaboos University, Oman

Dr. Giaime Berti

Ph.D. School of Economics and Management University of Florence, Italy

Dr. Valerie Zawilski

Associate Professor, Ph.D., University of Toronto MA - Ontario Institute for Studies in Education, Canada

Dr. Edward C. Hoang

Ph.D., Department of Economics, University of Colorado United States

Dr. Intakhab Alam Khan

Ph.D. in Doctorate of Philosophy in Education, King Abdul Aziz University, Saudi Arabia

Dr. Kaneko Mamoru

Ph.D., Tokyo Institute of Technology Structural Engineering Faculty of Political Science and Economics, Waseda University, Tokyo, Japan

Dr. Joaquin Linne

Ph. D in Social Sciences, University of Buenos Aires, Argentina

Dr. Hugo Nami

Ph.D.in Anthropological Sciences, Universidad of Buenos Aires, Argentina, University of Buenos Aires, Argentina

Dr. Luisa dall'Acqua

Ph.D. in Sociology (Decisional Risk sector), Master MU2, College Teacher, in Philosophy (Italy), Edu-Research Group, Zrich/Lugano

Dr. Vesna Stankovic Pejnovic

Ph. D. Philosophy Zagreb, Croatia Rusveltova, Skopje Macedonia

Dr. Raymond K. H. Chan

Ph.D., Sociology, University of Essex, UK Associate Professor City University of Hong Kong, China

Dr. Tao Yang

Ohio State University M.S. Kansas State University B.E. Zhejiang University, China

Mr. Rahul Bhanubhai Chauhan

B.com., M.com., MBA, PhD (Pursuing), Assistant Professor, Parul Institute of Business Administration,
Parul University, Baroda, India

Dr. Rita Mano

Ph.D. Rand Corporation and University of California, Los Angeles, USA Dep. of Human Services, University of Haifa Israel

Dr. Cosimo Magazzino

Aggregate Professor, Roma Tre University Rome, 00145, Italy

Dr. S.R. Adlin Asha Johnson

Ph.D, M. Phil., M. A., B. A in English Literature, Bharathiar University, Coimbatore, India

Dr. Thierry Feuillet

Ph.D in Geomorphology, Master's Degree in Geomorphology, University of Nantes, France

Contents of the Issue

i. Copyright Notice
ii. Editorial Board Members
iii. Chief Author and Dean
iv. Contents of the Issue

1. High School Students and Cultural Capital from the Perspective of Teachers. *1-11*
2. Proclaimed and Real Purposes of Policies for Regulation of Access to Higher Education in Brazil (1997-2017). *13-28*
3. The Synchronous Online Environment: Impact on Instructor's Academic Empathy. *29-37*
4. Taylorist-Fordist Pedagogical Model of Professional and Technological Education in Brazil: Analysis of Legal Devices Implemented between 1942 and 1997. *39-58*
5. Teacher Training in Brazil: An Analysis of Studies on State Continuing Training Centers. *59-71*
6. Ideology, Politics and Axiology: Three Ways and Assumptions for Thinking about Educational Progress in Mozambique. *73-89*
7. Creative Minds in the Classroom. *91-94*

v. Fellows
vi. Auxiliary Memberships
vii. Preferred Author Guidelines
viii. Index

Volume 24 Issue 15
Originally issued as G3

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

High School Students and Cultural Capital from the Perspective of Teachers

By Glaucia Ribeiro dos Santos, Maria de Fátima Ramos de Andrade, João Clemente de Souza Neto, Maria da Graça Nicoletti Mizukami & Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Abstract- The present research aims to investigate how the high school, from the perspective of the teachers, has been contributing to the cultural formation of its students. This is a qualitative study with a descriptive-analytical approach, which used questionnaires and interviews as data collection procedures. With the data generated from the research, we were able to trace the profile of the participants and learn how teachers develop practices favorable to the expansion of cultural capital. With the analysis of the data, we found some obstacles that teachers face when they intend to develop practices that promote cultural development. They are: structural difficulties, little pedagogical support from the management team, lack of time for the organization of pedagogical work and lack of interest from the students themselves. In addition, the study pointed out that teachers have little experience with cultural actions.

Keywords: *cultural capital. middle school. public school.*

GJHSS-G Classification: *LCC: LB1607*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Glaucia Ribeiro dos Santos, Maria de Fátima Ramos de Andrade, João Clemente de Souza Neto, Maria da Graça Nicoletti Mizukami & Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creative commons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

High School Students and Cultural Capital from the Perspective of Teachers

Os Estudantes do Ensino Médio e O Capital Cultural Sob a Ótica dos Professores

Estudiantes de Bachillerato y Capital Cultural Desde la Perspectiva del Profesorado

Glaucia Ribeiro dos Santos [α], Maria de Fátima Ramos de Andrade [σ], João Clemente de Souza Neto [ρ], Maria da Graça Nicoletti Mizukami [ω] & Rosana Maria Pires Barbato Schwartz[¥]

Resumo- A presente pesquisa tem por objetivo investigar como a escola do Ensino Médio, sob a ótica dos professores, vem contribuindo para a formação cultural dos seus estudantes. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico que utilizou como procedimentos de coleta de dados questionários e entrevistas. Com os dados gerados da pesquisa, conseguimos traçar o perfil dos participantes e conhecer como os professores desenvolvem práticas favoráveis à ampliação de capital cultural. Com a análise dos dados, constatamos alguns obstáculos que os professores enfrentam quando intencionam desenvolver práticas que promovam o desenvolvimento cultural. São elas: dificuldades estruturais, pouco apoio pedagógico por parte da equipe gestora, falta de tempo para a organização do trabalho pedagógico e o desinteresse dos próprios alunos. Além disso, o estudo apontou que os professores têm pouca vivência com ações culturais.

Palavras-chave: capital cultural. ensino médio. escola pública.

Abstract- The present research aims to investigate how the high school, from the perspective of the teachers, has been contributing to the cultural formation of its students. This is a qualitative study with a descriptive-analytical approach, which used questionnaires and interviews as data collection procedures. With the data generated from the research, we were able to trace the profile of the participants and learn how teachers develop practices favorable to the expansion of cultural capital. With the analysis of the data, we found some obstacles that teachers face when they intend to develop practices that promote cultural development. They are: structural difficulties, little pedagogical support from the management team, lack of time for the organization of pedagogical work and lack of interest from the students themselves. In addition, the study pointed out that teachers have little experience with cultural actions.

Keywords: cultural capital. middle school. public school.

Resumen- La presente investigación tiene como objetivo indagar cómo la escuela secundaria, desde la perspectiva de los docentes, ha venido contribuyendo a la formación cultural de sus estudiantes. Se trata de un estudio cualitativo con enfoque descriptivo-analítico, que utilizó cuestionarios y entrevistas como procedimientos de recolección de datos. Con los datos generados a partir de la investigación, pudimos trazar el perfil de los participantes y conocer cómo los docentes desarrollan prácticas favorables a la expansión del capital cultural. Con el análisis de los datos, encontramos algunos obstáculos a los que se enfrentan los docentes cuando pretenden desarrollar prácticas que promuevan el desarrollo cultural. Estas son: dificultades estructurales, poco apoyo pedagógico por parte del equipo directivo, falta de tiempo para la organización del trabajo pedagógico y falta de interés por parte de los propios estudiantes. Además, el estudio señaló que los docentes tienen poca experiencia con las acciones culturales.

Palabras clave: capital cultural. secundaria. escuela pública.

Author σ: e-mail: mfrda@uol.com.br

I. Introdução

É notório que muitos alunos tenham interesse por vivências culturais. No entanto, muitas vezes, estas vivências estão relacionadas ao que é considerado como uma cultura popular, demonstrando pouco acesso a dita cultura erudita. Nesse contexto, considera-se que a escola teria um papel importante, oportunizando visitas aos espaços culturais, além de uma formação que favorecesse a interação com as diversas linguagens artísticas o que poderia contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Ainda observamos, em muitos contextos educativos, que não há uma preocupação institucional em acompanhar a formação cultural dos alunos, sendo priorizado os conteúdos que caem nas avaliações externas, focadas, muitas vezes, na Língua Portuguesa e na Matemática.

O presente artigo tem como objetivo investigar, sob a ótica dos professores, como a escola pública vem contribuindo para o processo de formação cultural do aluno do Ensino Médio e quais as estratégias utilizadas por eles nesse processo. O artigo está organizado em três blocos. São eles: no primeiro, discorremos sobre os conceitos de cultura e capital cultural; no segundo, apresentamos o método utilizado no estudo, os dados gerados e a análise do que foi coletado; por último, tecemos algumas considerações.

© 2024 Global Journals

II. Cultura, Capital Cultural e a Função da Escola

A noção de cultura não é simples. Ao longo da história, diferentes antropólogos, filósofos, buscaram defini-la. Mas, somente a partir do século XVIII, a palavra cultura é inserida no "Dicionário da Academia Francesa" (1718) e se populariza como, por exemplo, sendo a "cultura das artes", "cultura das letras", etc. Aos poucos, passa a "designar formação, a educação do espírito" (CUCHE, 1999, p.20). Nesse processo de transformação, a palavra cultura se configura em estado de espírito cultivado pela formação. De acordo com Cuche (1999, p. 21-22):

> Cultura está então muito próxima de uma palavra que vai ter um grande sucesso (até maior que "cultura") no vocabulário francês do século XVIII: "civilização". As duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico, refletem as mesmas concepções fundamentais, às vezes associadas, elas não são, no entanto, equivalentes. Cultura evoca, principalmente, os progressos individuais, "civilização", os progressos coletivos.

Para Cuche, a palavra "civilização" ganhou um destaque significativo no vocabulário europeu, designando algo muito importante para a humanidade, o qual todos os grupos humanos deveriam atingir. O autor aponta que a França se destaca por ter uma "civilização mais avançada" e que deveria contribuir para que outros grupos considerados menos civilizados pudessem desenvolver esta característica. Dessa forma, nota-se uma transformação da palavra cultura que se assemelha ao sentido de civilização e o homem passa a ganhar destaque nos estudos. É neste contexto que "Alexandre Chavannes cria o termo etnologia, que define como disciplina que estuda a história dos progressos dos povos em direção à civilização" (CUCHE, 1999, p.23).

O estudo sobre o conceito de cultura aponta que não é adequado afirmar a cultura como algo em evolução, como se todos os grupos humanos devessem atingir um modelo cultural. A concepção é de que não há uma cultura superior ou inferior, e nem uma transmissão genética da cultura. Cada comunidade, grupo ou sociedade constrói um jeito de ser, de pensar, de confabular e de agir.

De modo geral, as classes que pertencem aos estratos sociais com menor poder econômico têm acesso a uma cultura intitulada de cultura popular, vista, muitas vezes, como uma manifestação de menor valor. Cuche (1999, p. 145), afirma:

> Em um dado espaço social, existe sempre uma hierarquia cultural. Karl Marx como Max Weber não se enganaram ao afirmar que a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante. Ao dizer isto, eles não pretendem evidentemente afirmar que a cultura da classe dominante seria dotada de uma espécie de superioridade intrínseca ou mesmo de uma força de difusão que viria de sua própria "essência" e que permitiria que ela dominasse "naturalmente" as outras culturas. Para Marx assim para Weber, a força relativa de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos que as sustentam.

Para o autor, os grupos tidos como dominados possuem uma cultura e não necessariamente são alienados. Mas há sempre um trabalho de convencimento de que a dominante é superior, o que pode gerar "efeitos perversos" e encontrar certa resistência pelos grupos que sofrem a dominação. Para Cuche (1999), com relação ao conceito de cultura popular, há uma reflexão no campo das Ciências Sociais, que aponta que esta cultura é produzida pelos grupos que compõem as camadas mais pobres da sociedade. Ele afirma:

> duas teses unilaterais diametralmente opostas devem ser evitadas. A primeira, que poderíamos qualificar de minimalista, não reconhece nas culturas populares nenhuma dinâmica, nenhuma criatividade própria. As culturas populares seriam apenas culturas marginais. Seriam então cópias de má qualidade da cultura legítima da qual elas se distinguiriam somente por um processo de empobrecimento. Elas seriam alienação social das classes populares desprovidas de qualquer autonomia (...). Em oposição a esta concepção miserabilista está a tese maximalista que pretende ver nas culturas populares, as culturas que deveriam ser consideradas como iguais e mesmo superiores à cultura das elites. (...) as culturas populares seriam culturas autenticas, culturas completamente autônomas que não deveriam nada às culturas das classes dominantes (CUCHE, 1999, p. 147-148).

Diante dessas duas análises sobre cultura popular, Cuche (1999) considera que as culturas populares são complexas, não são homogêneas e "revelam-se, na análise, nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação" (p.148).

A cultura popular deve ser compreendida por suas diferentes configurações, sendo construída em um contexto de dominação, ora por uma postura de contestação, ora em uma ação de "repouso". Essa maior valorização de uma cultura em detrimento de outra, está diretamente relacionada, portanto, com a própria estrutura de poder e não necessariamente com uma cultura melhor ou pior. A cultura é pública porque ocorre num espaço público, é integradora e não homogênea; e busca o controle, no sentido de garantir o processo civilizatório e interferir na ação humana, isto é, traz à tona práticas de sociabilidade e de aprendizagem humana (cf. GEERTZ, 1989, p. 33).

O conceito de capital cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu se torna significativo para refletirmos sobre a importância da cultura como um agregador de valor no processo de formação dos jovens. A ideia de capital cultural nos possibilita a reflexão de que a cultura intitulada erudita, que no caso brasileiro é pouco

© 2024 Global Journals

acessível aos grupos com menor poder econômico, se torna um bem simbólico, um capital que é muito mais acessível aos grupos de poder econômico elevado. Desta forma, a situação de desigualdade finda por se reproduzir não só no campo econômico, mas também na formação do indivíduo. A cultura erudita é descrita por Bourdieu (2007) como uma categoria elaborada para um público seleto, isto é, para os próprios produtores de arte erudita. Deste modo, observa-se que há uma produção artística para a grande massa social e outra específica para quem produz e conhece a arte erudita, o que dificulta a compreensão da grande massa sobre esta produção mais específica. Tal afirmação se evidencia:

> Em outros termos, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural e pelo poder propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão, por exemplo os fatores de diferenciação econômica, social ou política, como a origem familiar, a fortuna, o poder (no caso de um poder capaz de exercer sua ação diretamente sobre o campo), bem como às tomadas de posição políticas. Neste sentido, os progressos do campo de produção erudita em direção à autonomia caracterizam-se pela tendência cada vez mais marcada pela crítica (recrutada em grande parte no próprio corpo de produtores) de atribuir a si mesma a tarefa, não mais de produzir os instrumentos de apropriação que a obra exige de modo cada vez mais imperativo na medida em que se distancia do grande público, mas de fornecer uma interpretação "criativa" para uso dos "criadores" (BOURDIEU, 2007, p. 106-107).

No livro "A economia das trocas simbólicas", Bourdieu (2007) analisa como os grupos dos diferentes estratos sociais têm acesso ao capital cultural, considerando a frequência ao cinema, ao teatro, às salas de concerto musical e o acesso aos livros. Sua pesquisa aponta que a cultura erudita está mais presente na vida das pessoas de maior poder econômico. Diante de tal dado, ele observa como a escola poderia colaborar para a ampliação cultural dos jovens e como isso poderia interferir na própria vida estudantil deles, assim como na escolha dos espaços educativos, do ingresso ou não na Universidade. Seus estudos apontam que a escola não consegue promover a equidade dentre os jovens de diferentes camadas sociais, sendo, portanto, um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

O capital cultural, de acordo com Bourdieu (2015), não é algo natural como se fosse um "dom" ou "aptidão". Ele também não seria alcançado apenas com investimento econômico. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso de estudantes podem estar relacionados ao acesso e a incorporação de capital cultural, em um primeiro momento pela família e depois pela escola. Bourdieu (2007) ressalta que a cultura é uma aquisição que não depende apenas da escola, pois os estudantes já chegam à escola com vivências desenvolvidas com a própria família. Deste modo, as famílias de maior poder econômico propiciam aos filhos um acesso ao capital cultural muito maior que as famílias mais pobres. Nesse contexto, caberia à escola fomentar o acesso a este capital cultural para favorecer a ampliação daqueles que têm menos acesso, no entanto isso não se objetiva de forma concreta.

Na obra "Escritos de Educação", o autor afirma que a reprodução da desigualdade, no espaço escolar, favorece uma aceitação passiva por parte dos estudantes cujas famílias possuem um poder aquisitivo menor, e o acesso aos cursos mais concorridos e aos melhores espaços educacionais é entendido por esses estudantes como algo que não lhes é possível, sendo este pensamento muitas vezes compartilhado pelas famílias e um consenso velado por parte dos próprios professores. Segundo Bourdieu (2015, p. 52) "se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível". Essa citação nos possibilita observar que na perspectiva dos jovens, muitas vezes, há uma aceitação das limitações, o que refletirá não apenas em sua formação, escolha profissional, mas também na aceitação da própria condição social que ele vivencia, gerando uma sensação de que este modelo social é impossível de ser modificado. Esta situação não é algo distante da realidade das escolas públicas brasileiras, sendo possível observar um número considerável de alunos que sequer tentam o ingresso em universidades públicas pois se consideram sem capacidade, procurando, muitas vezes, no máximo, escolher uma área que atenda ao trabalho que realiza como jovem aprendiz, no intuito de uma futura possível efetivação. Esse conformismo talvez possa ser justificado pelo conceito de *ethos*, definido por Bourdieu (2015, p. 46) como um:

> [...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito.

O acesso ao capital cultural e o próprio *ethos*, de acordo com Bourdieu (2015), propiciado pela família, contribuirá no processo formativo dos estudantes, pois, interferirá na postura que eles terão no contexto escolar e na apropriação do capital cultural. Logo, a escola tem um grande desafio em promover uma formação que não seja conservadora das estratificações sociais. Não bastando ofertar conteúdo

© 2024 Global Journals

de arte erudita, mas o convencimento ao estudante de que este é um capital cultural importante na elaboração de seu currículo. Na prática escolar cotidiana, é preciso que a equipe gestora e os professores entendam que este processo de convencimento requer um trabalho com a comunidade escolar, visando que as famílias entendam a importância desta aquisição pelos alunos, os apoie e valorize o processo educacional como um todo.

Embora os desafios para que a escola pública favoreça a incorporação do capital cultural para os jovens sejam grandes, é importante ressaltar que os profissionais que nela atuam não podem aceitar que este espaço seja apenas um reprodutor da desigualdade, mas que reflitam sobre o quanto ela é destruidora de sonhos, de talentos de muitos estudantes. É preciso a esperança contínua de que esta escola pública um dia cumprirá o que a legislação prevê em termos de qualidade.

Teoricamente, a escola deveria possibilitar aos alunos um contato com as produções artísticas, espaços de cultura (como museus, teatros, cinemas, entre outros), assim como favorecer o fazer artístico. Tal afirmação se fundamenta não apenas no proposto pela LDB, como também na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino Médio que, em sua introdução, aponta dez competências gerais para a educação básica, sendo que na terceira temos a importância de "[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2018, p. 9-10). Diante de tais apontamentos legais, é evidente que a escola tem uma responsabilidade formal de contribuir para o conhecimento artístico e cultural dos alunos, cuja importância se dá tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Considerando estes aspectos legais, observa-se que a escola, embora não seja o único espaço de formação de capital cultural, tem uma importância significativa.

III. Método, Procedimentos Metodológicos, Contexto da Pesquisa e Análise dos Dados

Assumimos o estudo como sendo de abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico. Realizamos a pesquisa de campo com professores de Ensino Médio, por meio de dois instrumentos: questionário e entrevistas. Com o questionário, realizado por meio de formulário virtual, com perguntas objetivas e uma dissertativa, a intenção foi conhecer o perfil dos participantes e contribuir para a seleção do grupo que participaria da entrevista. Com a entrevista, objetivávamos conhecer como a escola, sob a ótica dos professores, vem contribuindo para a formação cultural do aluno do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de São Paulo, localizada na cidade de São Bernardo do Campo.

a) Perfil dos participantes

De um total de 34 professores do Ensino Médio, obtivemos 19 respondentes. A maioria dos professores está na faixa etária entre 50 e 55 anos e é do gênero feminino. Com relação ao cargo que ocupam na Rede Estadual, 52,6% afirmaram que são efetivos e 47,4% são contratados. Com relação à jornada de trabalho, identificamos que a maioria tem uma jornada de 40 horas e que atuam apenas na rede pública estadual. Quanto à formação acadêmica, constatamos que todos possuem Ensino Superior completo. Com relação à atividade cultural mais realizada pelos participantes do estudo, é assistir filmes e séries (63,2%), em seguida, identificamos três atividades com a mesma porcentagem (52,6%): leitura de livros acadêmicos, leitura livros de Literatura e ouvir música. Em contrapartida, a ação menos executada é ir à exposição de arte, apenas 5,3%. Em relação aos espaços culturais já visitados pelos professores, os espaços mais visitados foram: "Catavento cultural e Educacional" e "Pinacoteca do Estado de São Paulo".

Quando perguntamos se o professor considera que a escola é importante na formação cultural dos alunos, a resposta foi unânime que sim. O que significa que os professores entendem que a escola, de fato, tem uma importância significativa na formação cultural dos estudantes, coincidindo com os estudos de Bourdieu (2015).

A última questão proposta foi dissertativa, com o propósito de possibilitar aos professores participantes que apresentassem práticas que tenham desenvolvido com os alunos, que, na visão deles, favoreceram a ampliação de capital cultural. Em geral, as respostas foram sucintas, citando tipos de trabalho. Dos entrevistados, seis afirmaram não ter realizado quaisquer atividades e uma pessoa apontou ter o desejo de realizar uma visita ao museu do futebol. Dos que apontaram alguma ação, há sarau, roda de leitura e dramatização de obras literárias, seminários de leitura, visitação virtual a museus, visita à exposição, ida a museu, filmes e roda de conversa e análise de obra literária. Resumidamente, no quadro 1, temos as seguintes respostas:

© 2024 Global Journals

Quadro 1: Caso tenha desenvolvido atividades que favoreçam a ampliação do capital cultural dos alunos, descreva de forma objetiva esta atividade

Atividades desenvolvidas	Dados dos professores
Leitura- roda de leitura, dramatização, seminários de leituras, rodas de leituras de animes, análise de construção de personagens de HQ, estudo de livro.	04 professores
Sarau	02 professores
Apresentação de museus virtuais, Atividades virtuais	02 professores
Ida a museus; visita a exposições	02 professores
Filmes, análise de "Sobrevivendo ao Inferno" (Racionais MC), análise de produção cinematográfica; ida ao cinema.	03 professores
Não realizaram ou não responderam	05 professores.
Resposta não condizente com o Ensino Médio ou apenas expressou um desejo de realizar.	02 professores
Análise de exposições culturais; visita à exposição Pasteur.	02 professores

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa por meio do Google Forms.

Após a análise das respostas dadas no questionário, convidamos quatro professores que mostraram disponibilidade para participar das entrevistas, considerando a diversidade das áreas de conhecimento. Assim, participaram dessa etapa os professores de Artes, de Matemática, de Português / Inglês e de História. Com a intenção de manter o sigilo dos participantes, substituímos os nomes originais pelo nome de artistas escolhidos pelos próprios professores, independente da linguagem, se é considerado popular, erudito ou marginal. Assim, participaram do estudo a professora Gaudí, a Professora Tarsila, o professor Mano Brown Carolina Maria de Jesus e o professor Bansky.

A professora Gaudí tem 48 anos, é formada em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação Santo André, licenciada em Física pela Universidade de São Paulo, local onde também realizou o mestrado em estudo de Ciências modalidade Física e doutorado na área de Matemática. Há trinta anos leciona na rede estadual de ensino e, atualmente, é professora de Matemática no Ensino Médio.

A professora Tarsila tem 50 anos, é formada em Letras pela Universidade Toledo de Araçatuba, possui pós-graduação em Literatura Inglesa e Norte Americana. Leciona Português e inglês na Rede Estadual de Ensino há vinte e seis anos.

O professor Mano Brown Carolina Maria de Jesus tem 40 anos, é licenciado e bacharel em História e atua na educação básica da Rede Estadual há dez anos.

O professor Bansky tem 30 anos é formado em Artes, atua como professor contratado pela Rede Estadual de Ensino, tendo iniciado neste ano de 2022 e, este é seu primeiro ano na docência.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, após leitura, estipulamos duas categorias para análise que foram escolhidas a partir dos objetivos propostos. São elas: a) Formação cultural, o papel da escola e o capital cultural; b) Planejamento e ações desenvolvidas em aula: formação do capital cultural.

b) Formação cultural, o papel da escola e o capital cultural

A categoria "Formação cultural, o papel da escola e capital cultural" foi dividida em três subcategorias: como ocorre o processo de formação cultural no estudante, o papel da escola nesse processo e a importância do capital cultural na vida do indivíduo.

A concepção de formação cultural apresentada pelos entrevistados tem como elemento central o processo de socialização. Todos afirmaram que a formação cultural envolve a vivência em sociedade, seja com foco na escola e na sociedade de modo geral. Cada entrevistado descreveu sua visão de cultura, mas, em comum, apontam que a apropriação cultural ocorre na convivência entre os indivíduos, tendo a escola um papel importante neste processo. As respostas obtidas nas entrevistas evidenciaram tal posicionamento, como podemos verificar a seguir:

> *Professora Gaudí:* Bom, eu acho que o processo em si é meio complexo, como tudo na nossa vida. Mas eu vejo que a escolarização é uma dessas etapas da formação cultural do indivíduo. Porque a gente desde pequeno a gente passa pela escola, eu acredito que esta passagem, seja ela desde a educação infantil, aí passa pelos anos iniciais depois a

© 2024 Global Journals

gente segue para nível médio e, talvez, para o curso superior, enfim, mas aí independente se a pessoa segue ou não, nesse meio do caminho a escola, ela é importante nessa introdução em termos culturais.

Prof. Bansky: A formação cultural, acho que ela surge a partir da vivência da experiência dele na sociedade, conforme ele vai lidando com diversas culturas, tendo em vista que o Brasil ele é um país cheio delas, tem muitas culturas, é um país multicultural. Eu acredito que a gente vai abraçando dentro da nossa casa, um pouquinho fora na escola, no ciclo de amizades a gente vai abraçando um pouquinho de cada cultura e entendendo e respeitando um pouquinho de cada cultural.

Professora Tarsila: Bom, a meu ver, como professora, eu vejo que o processo de formação cultural do indivíduo dentro de uma escola, está relacionado ao acesso que ele tem aos meios culturais, sejam filmes, revistas, teatros, museus que nem sempre ocorre como parte da nossa conduta pública e na sociedade eu vejo como a família sendo um braço de apoio neste sentido. Pais que não têm acesso à cultura, no geral não oferecem cultura. Mas isso tem mudado com a formação que esses pais da nova geração têm recebido.

Professor Mano Brown Carolina Maria de Jesus: Então, como historiador, eu já fico pensando no conceito de cultura, então, qual que seria o conceito de cultura que a gente pensa numa questão dessa? Eu entendo que sua pergunta é aberta justamente para gente poder refletir sobre isso. Então assim, cultura é tudo que é desenvolvido coletivamente pelos seres humanos.

A descrição dos professores entrevistados pode ser fundamentada pela obra de Berger e Luckmann (2004). Para os autores, os seres humanos não estão limitados por uma questão orgânica, instintiva como os demais animais, mas sim são formados também pelo meio social:

> Em outras palavras, o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente. Esta afirmativa adquire significação se refletirmos no fato de que este ambiente é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano. Isto é, o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural e humano. Isto é, o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizada para ele pelos outros significados que o têm a seu cargo (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.71).

Constatamos que os entrevistados reconhecem que a cultura é uma construção que depende do próprio processo de socialização e dos meios de convivência que são oportunizados neste processo. Reforçando o que foi dito, temos na fala da professora Tarsila o reconhecimento de que é preciso que a escola e a família oportunizem esses momentos, para que os alunos possam construir referências. Dessa forma, podemos afirmar que os professores compreendem que a cultura se constitui em um processo, não sendo algo natural dos seres humanos, mas construído por eles na convivência social e pelas oportunidades vivenciadas em seu contexto.

A segunda subcategoria diz respeito ao papel da escola na formação cultural do indivíduo. As respostas dos entrevistados apontaram uma reflexão envolvendo a concepção de cultura como conhecimento dos conteúdos sistematizados pela escola, como capital cultural intrínseco aos espaços de lazer e a ampliação dos conhecimentos dos alunos de forma reflexiva. Os professores entrevistados reconhecem a importância da escola na formação cultural e entendem que a ação escolar é limitada estruturalmente para obter melhores resultados neste processo.

Professora Gaudí: (...) então talvez a escola pudesse contribuir mais com a questão cultural e não só assim, eu digo em termos de levar esses alunos a participação de atividades culturais, aquilo que a gente chama de participação cultural fora de escola, isso também é essencial. Deveria ser mais intensificado, digo assim passeios culturais, museus, enfim, isso que a gente faz normalmente extra sala de aula. Mas para um professor também desenvolver projetos desse tipo ele tem uma formação para isso, ele tem que ter interesse disso, ele tem que ter condições, por exemplo visitar ambientes como estes, se dedicar, ver a possibilidade de levar seus alunos e ali, contribuir enfim.

Professor Bansky: (...) a escola junta todas as culturas dentro da escola, ela tenta juntar, ela aceita todas as culturas dentro dela. Porém, ela não trabalha diretamente as culturas, ela não trabalha especificamente cada cultura, cada indivíduo. (...) Dentro da escola eu não acredito que o sistema ele funcione de uma forma muito boa para cultura num geral. Seja a cultura intelectual, seja a cultura étnica, seja o conhecimento da diversidade, eu acho que dentro da escola falta ainda abrir um pouco mais esse leque de trabalhar com a diversidade.... Porque se você parar para pensar, a escola está muito condicionada a seguir um padrão político focado na indústria, no indivíduo sair daqui empregado, mas não empregado em algo onde vai agregar um conhecimento, ou uma pesquisa ou qualquer coisa do gênero. Ele está condicionado a sair daqui para o chão de fábrica. Então para o chão de fábrica não precisamos sair daqui com uma cultura, culta.

Professora Tarsila: Além da formação que nós professores já temos e tentamos na medida do possível passar para nossos alunos, acredito que a escola poderia dar acesso a outros lugares que não só uma sala de aula. Porque por mais que digamos que temos acesso a uma cultura a rotina escolar nada mais é que uma aula seguida da outra, um sentando atrás do outro fazendo suas atividades. E poucas são as escolas que tem recursos tecnológicos para inserir nosso aluno nesse mundo de cultura, de acesso e de lazer e de formação cultural. Diferentemente, quando existem de possibilidades de tirá-los da escola para esse tipo de experiência, os nossos alunos não sabem o que é um teatro, o que um museu mesmo porque isso custa dinheiro e se tem alguma coisa que a escola pública não pode oferecer para o nosso aluno é nenhum passeio onde seja cobrado.

© 2024 Global Journals

Professor Mano Brown Carolina de Jesus: (...) Acredito que a escola pode contribuir a partir do momento que ela seja plural, me incomoda muito esse papo de cultura oficial porque a gente sabe que isso é do século XIX- o indígena não tem cultura, o negro não tem cultura, o asiático não tem cultura- então o que é cultura? (...) . Essa é aquela visão colonial de que o que vem da Europa e o que vem das elites é cultura. Então cultura é música clássica, mas o funk não é cultura. É uma concepção completamente absurda e idiota. Eu acho que a escola tem que ser múltipla, ela tem que ser aberta, ela tem que ser ampla, o mais amplo possível.

Bourdieu (2007) nos aponta que a escola tem um papel importante na formação dos indivíduos e que envolverá em seu projeto de educação a cultura vigente daquele contexto histórico, podendo ter o papel de formar indivíduos que sigam um consenso cultural. Isso se evidencia em sua obra por meio do trecho a seguir:

> Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significante por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, pode-se compreender por que a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (BOURDIEU, 2007, p. 206-207).

Diante de tal apontamento, é possível compreender que a escola tem um papel importante na propagação da cultura, assim, como ensinar aos indivíduos essa cultura presente no seu tempo e sociedade. Os professores reconhecem que a escola é um dos espaços de formação cultural seja pela necessidade de oportunizar aos indivíduos a apropriação de conhecimentos sistematizados no mundo social (literatura, matemática, história etc.), de dar acesso aos espaços de produção ou apresentando a cultura erudita. Além disso, nas palavras de Bourdieu (2007), a escola tem um papel importante na manutenção cultural, quando aponta que

> Enquanto "força formadora de hábitos", a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus cultivado* (BOURDIEU, 2007, p. 211).

Diante do que foi exposto anteriormente, é possível compreender que os professores consideram que a escola poderia ser um espaço de ampliação dos conhecimentos culturais que adquirem em outros espaços e, ou, grupos sociais e que a escola é de fato um espaço que possibilita, a organização e sistematização dessa cultura deste tempo em que vivemos de uma forma a compartilhar o *habitus* cultivado. O que nos permite perceber que a escola pela ótica dos entrevistados tem um papel importante para que os alunos ampliem esse conhecimento compartilhado socialmente. A terceira subcategoria, a importância do capital cultural na vida do indivíduo, nos traz a reflexão dos entrevistados sobre o impacto deste capital na vida dos alunos. De acordo com as respostas dos professores entrevistados, o capital cultural é descrito como as diversas aprendizagens, que são muito importantes para os alunos em sua vida, seja profissional ou não.

A seguir trechos que apontam a visão dos professores sobre a importância do capital cultural:

Professora Gaudí: Esse capital está além do que a gente vê e a escola, obviamente. A importância dele eu vejo, gente para conviver, viver, enfim, a gente precisa interagir na sociedade e esse capital, assim esse conhecimento é que vai facilitar essa sua interação. Então, uma pessoa que, por exemplo, conhece muito daquilo relacionado ao seu trabalho. Ela tem maiores ou mais chances de progredir, de prosperar. Porque o contato, os contatos sociais, enfim, acabam, eu imagino como uma retroalimentação, quanto mais você sabe, quanto mais você conhece mais você vai tendo a oportunidade de conhecer. Tem um trabalho, trabalho que conheci também do Bourdieu, não é especificamente de capital cultural, mas fala de circulação de ideias, que foi algo que estudei na época do doutorado, também está relacionado a isso, porque as ideias elas circulam no mundo. (...), mas, obviamente, é a cultura, é aquilo a cultura é a cultura de um determinado povo, mesmo que você tente incorporar coisas culturais de outras regiões você consegue fazer adaptações. (...) E eu vejo isso, o capital cultural tem esse papel também de alavancar, seja você seguindo carreiras acadêmicas ou não. Acho que ele vai ter esse papel na trajetória da pessoa.

Professor Bansky: Capital cultural, vamos lá. Quanto mais ele adquire conhecimento, quanto mais absorve os conhecimentos, mais ele se torna...ele tem mais direções. Então capital cultural, no meu entendimento, é o tanto de cultura que o indivíduo absorve, o quanto de cultura ele tem. Então o capital cultural ele serve, acredito pela linha que a gente conversou, que ele sirva para direcionar o aluno para a diversidade, as diversas culturas, para o diverso entendimento de diversas áreas de conhecimento. Então acredito quanto mais cultura o indivíduo é, menos bobão (risos) ele é na vida. Sabe, quanto mais cultura ele tem menos erro ele vai cometer no caminho dele, mais oportunidade ele vai ter em relação a sociedade, em relação às pessoas.

Professora Tarsila: Falando de uma maneira muito simplista, seria a mesma coisa que ensinar alguém a diferenciar o

© 2024 Global Journals

bem do mal, o bom do ruim, o doce do salgado. Eu não posso dizer que eu não gosto e eu não penso e que eu sou contra uma ideia se eu não tomei propriedade dela. E assim que eu vejo: "Ah o Nazismo era muito ruim" Por que? Por que te contaram ou por que você estudou a respeito? "Ah ser diferente é ruim". Por que? Por que te contaram ou por que você viu o que é ser diferente? Ter acesso a isso faz toda diferença. Um musical – "Ah um bando de gente cantando e dançando e não tem história", você já assistiu um musical? Você conhece um museu? (...) Você sabe qual o impacto da Arte no dia a dia? A Arte cria uma crítica construtiva a respeito da sociedade. Infelizmente os nossos alunos da escola pública não têm acesso a isso. O que faria de todos eles, uma sociedade, no futuro, muito mais crítica, muito mais reservada e muito mais opinativa de uma maneira assertiva é lógico.

Professor Mano Brown Carolina de Jesus: Total! A gente vive em um sistema capitalista que vai te explorar. Você só serve para o capitalismo a partir do momento que você pode ser explorado. E a partir do momento que o indivíduo tem acesso ao capital cultural, ele é um indivíduo que se destaca dos demais, porque ele pode ser uma mão de obra a ser explorada. Então pensando na concepção ampla de cultura, se eu tenho uma criança que ela consegue por exemplo, mexer com diversos aparelhos eletrônicos e diversas linguagens, disso e daquilo ela tem um capital cultural muito maior do que um aluno que não tem esse tipo de acesso. Se o aluno consegue, por exemplo, discutir uma questão relativa à Guerra da Ucrânia, por exemplo, isso também é capital cultural. Eu sempre tomo cuidado de não pensar a cultura apenas como estética, mas como tudo, uma amplitude muito maior como os bens simbólicos, os valores, aquilo que pode ser usado como bem de troca.

Segundo Bourdieu (2007), a escola favorece a aquisição cultural importante para o estabelecimento de vínculos sociais, posicionamento social (geralmente de manutenção do já existente) e, mesmo nas condições de trabalho. Tais observáveis estão presentes nas entrevistas descritas, uma vez que os professores consideram que o capital cultural é necessário para a convivência social e para a aprendizagem da cultura sistematizada. Bourdieu (2007) aponta a importância da cultura como um elo entre os integrantes da classe dominante, o que se evidencia em:

> A participação em uma cultura comum, quer se trate de esquemas verbais, admirações ou experiências artísticas, constitui certamente um dos fundamentos mais seguros da cumplicidade profunda que une os membros de classes dominantes a despeito das diferenças de situação profissional e de condição econômica (BOURDIEU, 2007, p. 216).

O teórico afirma também, que a formação escolar é distinta para os alunos burgueses e populares, o que cria duas formas de se pensar a oferta da cultura aos estudantes. Para os burgueses a educação é mais aprofundada tendo em vista os estudos universitários, o que não ocorre para os populares. Isso, de certo modo, tem relação inclusive com a organização do trabalho do professor que deverá seguir um padrão de como a cultura deve ser "transmitida", tendo em vista os objetivos propostos aos estudantes, seja especificamente para o mundo do trabalho ou para um conhecimento mais amplo, envolvendo diferentes linguagens e conhecimentos. Segundo Bourdieu (2007), isso constitui as distinções entre classe burguesa e popular. Para o autor:

> A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" – no sentido duplo de termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como "cultura" (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sócias com seus semelhantes (p. 221).

A análise dessa primeira categoria intitulada - Formação cultural, o papel da escola e o capital cultural -, apontou que os professores consideram que a cultura é adquirida pelo processo de interação social, citando a escola como um dos espaços importantes para se aprender o modo de vida humano, seus costumes, valores, organização e crenças. Este processo sociológico, intitulado de socialização, é importante para a construção das características humanas uma vez que estas não são instintivas ou natas, como fundamenta Berger e Luckmann (2004), daí sua importância para a formação cultural do indivíduo.

Outro aspecto observado é que apesar dos entrevistados reconhecerem a importância da escola no processo de formação cultural, envolvendo as diferentes concepções de cultura, eles consideram que escola possui limitações seja pela falta de espaços ou materiais no interior da escola, ou pela dificuldade de organizar visitas em espaços fora da escola, causado por falta de verba pública. E, por último, consideram o capital cultural importante para os alunos, pois reconhecem este como fator decisivo nas relações sociais, assim como para a formação profissional presente nessa fase que ocorre o Ensino Médio.

c) *Planejamento e ações desenvolvidas em aula: formação do capital cultural*

A segunda categoria a ser analisada enfoca principalmente os aspectos pedagógicos desenvolvidos pelos professores no intuito de contribuir para a formação cultural dos estudantes. Com relação ao planejamento das atividades que poderiam favorecer a formação cultural, notamos que os professores entrevistados apontam, de modo geral, a organização das atividades e as dificuldades para executá-las. Eles responderam:

> *Professora Gaudí:* O ideal, eu penso seria se a gente conseguisse planejar já no início do ano pensar essas

© 2024 Global Journals

atividades, encaixaria no meu planejamento. Mas eu vou dizer que ao longo de toda essa minha trajetória essas intervenções elas vão acontecendo ao longo do ano letivo. No início do ano já estavam previstas algumas atividades, algumas excursões, algumas atividades extraescolares, mais ou menos previstas então aí as vezes a gente conseguia participar. (...) uma coisa que eu gostaria muito de fazer com meus alunos, era levá-los para museus de Matemática, tipo um Sabina, ou mesmo, o CIETEC, mas como eu trabalho no noturno e os alunos do noturno não podem participar das atividades durante o dia, enfim (...)

Professor Bansky: A escola tem um calendário, que seria um calendário cultural, (...), onde tem semana da consciência Negra, todas essas atividades que são propostas para os professores fazerem dentro de sala de aula. (...) Mas a escola faz algumas atividades culturais, ela tenta propor algumas coisas. A instituição em geral, o Estado. Porém, não faz da forma correta, quando fornece para a gente, nós professores, as oportunidades, como disse anteriormente, de levar a um museu, levar para assistir alguma peça, fazer alguma atividade cultural ela dá uma coisa e tira outra. Ela tenta dificultar de alguma forma para que você não consiga fazer. Não é uma ajuda plena.

Professora Tarsila: Bom, nos últimos dois ou três anos, todo planejamento feito vai por água abaixo. Porque a Diretoria de Ensino não permite que a gente tire alunos da escola para fazer qualquer tipo de passeio cultural a menos que este seja mediado por conta do governo do Estado. Caso contrário, não. Não temos autonomia para fazermos isso sem ter que prestarmos conta sobre por que estamos tirando e se vamos oferecer a todos.

Professor Mano Brown Carolina de Jesus: Planejamento é um negócio interessante, porque meu planejamento é diário. Eu planejo uma coisa na semana passada, eu entro na sala de aula, percebo o clima eu falo não vai dar aquilo agora ou é melhor uma outra coisa. Então eu mudo na hora. Meu planejamento é extremamente vivo, ele está em constante movimento. (...).

As repostas apresentadas evidenciam que o planejamento é entendido pelos professores Bansky e Mano Brown Carolina de Jesus como algo dinâmico que pode mudar a qualquer momento, considerando o contexto de sala de aula. Para eles, o planejamento das atividades que favorecem a formação cultural se dá semanalmente e podem estar relacionadas a um projeto específico ou às atividades em sala de aula. Já a professora Gaudí apresenta uma visão mais direcionada para saídas pedagógicas que visam a visitas a espaços como museus, centro culturais e destaca que é comum que nos momentos de planejamento, no início do ano e de replanejamento no meio do ano letivo, seja necessário indicar os projetos e as visitas que se pretende realizar. Também ressalta que comumente no início do ano letivo pouco se sabe sobre os eventos culturais (exposições, por exemplo) que ocorrerão no decorrer de todo ano e que, dessa forma, o planejamento de atividades culturais, no começo do ano letivo, reduz as possibilidades de levar os alunos em eventos que surjam no decorrer do ano letivo.

A professora Tarsila destaca a dificuldade de efetivar uma saída pedagógica devido à falta de verba pública para pagar as despesas com o transporte. A professora evidencia um processo burocrático para realizar a visita a um espaço cultural, pois, comumente é negado. Ela também afirma que os professores não possuem autonomia para realizar estas atividades.

Diante dos relatos obtidos é possível afirmar que parte dos entrevistados considera como atividades voltadas para a formação cultural as próprias atividades em sala de aula ou, projetos propostos pela própria escola; outra parcela destaca a visita aos espaços de lazer. Com a análise das respostas dadas pelos entrevistados, podemos considerar que o planejamento de saídas pedagógicas é difícil devido às regras institucionais. Também observamos que a necessidade de se apresentar essas saídas no planejamento inicial limita a escolha de atividades que possam surgir no decorrer do ano letivo. Com relação às ações desenvolvidas pelos professores que poderiam contribuir para a formação de capital cultural eles relataram:

Professora Gaudí: (...) o que eu acredito que é importante que eu desenvolvi no começo do ano, uma visitação a uma exposição de um cientista, não é bem na área de Matemática, mas eu consegui que a professora de Química que está mais relacionada ao assunto, uma exposição do Pasteur, eu conheço um pouco porque estudei um pouco das Ciências, mas eu conversei com os alunos dessa importância que, apesar de eu ser a professora de Matemática e, o conteúdo dessa exposição não era estritamente de Matemática inclusive, mas eu tentei conversar com eles sobre a importância desses espaços. São espaços que inclusive são abertos ao público, inclusive eles receberam o convite lá para retornarem, convidarem seus familiares, enfim, eu acho que é importante que eles saibam que estes espaços existem. Mesmo que a escola não os leve, eles saibam que estes espaços existem.

Professor Bansky: (...). Então tentar trazer para eles, artistas, obras, temas que o Estado não quer que eles saibam, porque não vai fazer diferença ele conhecer o Mondrian porque para o aluno não faz diferença conhecer ou não conhecer esse artista.

Professora Tarsila: Hoje vou ser muito franca com você: em nada, em nada. Porque eu tenho turmas que estão vindo de dois anos de contexto pandêmico, onde eles estão acostumados a fazer apenas o que querem e da maneira que querem e qualquer proposta, qualquer intervenção oferecida a eles é prontamente recusada, gerando um embate direto com os profissionais da escola e comigo principalmente. Na área de Língua Portuguesa, todas as vezes que eu peço que eles avaliem uma obra de contexto histórico com a realidade literária eles simplesmente dizem "no que que isso vai me ajudar na vida, não quero tentar, não quero pensar".

Professor Mano Brown Carolina de Jesus: Então como professor eu sempre tento trazer para eles o que é necessário trabalhar em sala de aula, mas por experiências

© 2024 Global Journals

que dificilmente eles teriam que em outros lugares. E isso eu tento em cinema, em música, pintura, tudo que é possível. E aí, claro, também entra num aspecto muito interessante, porque para eu trazer cultura para eles, eu preciso ser consumidor de cultura. Então para poder desafiá-los eu preciso me desafiar.

Os relatos das atividades estão relacionados com a concepção de capital cultural apresentado por cada professor. A Professora Gaudí aponta a exposição a que levou os alunos de terceira série que acompanhava. A professora Tarsila afirma que após ensino remoto, não tem colaborado em praticamente nada com a formação de capital cultural dos alunos, devido à negação dos alunos em participar das atividades propostas. Os professores Bansky e Mano Brown Carolina de Jesus descrevem atividades desenvolvidas em sala de aula que poderiam agregar mais conhecimento específico para a realização de prova como o ENEM ou desenvolvimento de senso crítico com linguagens que normalmente os alunos não terão acesso de forma autônoma. As situações descritas nos dimensionam que a formação de capital cultural não é ampla quando a relacionamos com as visitas aos espaços de cultura. A prática mais comum é o desenvolvimento de atividades em sala de aula que, na visão dos professores, poderiam ampliar os conhecimentos e o senso crítico dos alunos. As descrições de práticas realizadas no intuito de se ampliar o capital cultural dos alunos apontam em alguns relatos um olhar para o passado, anterior à pandemia. Com exceção da professora Tarsila, todos apontam ações pedagógicas, desenvolvidas neste ano letivo de 2022, consideradas como forma de ampliação de capital cultural dos alunos. É interessante observar que apenas um professor conseguiu levar os alunos para atividade extraescolar (exposição), os outros propuseram atividades que envolveram pesquisa e produção de revistas sobre a Semana de Arte Moderna, análise de filmes, músicas. Todos os professores, no entanto, admitem a importância de ofertar aos alunos situações que possam ampliar a cultura deles. Com relação aos desafios e obstáculos na elaboração das atividades, eles responderam:

Professora Gaudí: Uma questão é que algumas atividades elas surgem ao longo do ano... Então, você tem que ficar atento para encaixar aquela atividade, aquela experiência, aquela participação no meio do ano letivo que já começou. Um obstáculo é talvez não poder prever que aquilo vai acontecer. Um outro obstáculo, no trabalho com os alunos do noturno essa questão de que muitos dos eventos que ocorrem durante o dia poucos os eventos ocorrem no período da noite e aí você pode leva-los; às vezes numa peça de teatro que acontece à noite aí legal.

Professor Bansky: Eu tenho um problema que agrega todos os outros problemas que é o Estado. O Estado é um dos grandes problemas. Não sei se pode ser até inocência minha, mas eu tenho para mim que o Estado não quer pessoas culturalmente sábias, com capital cultural. Porque quanto menos cultura menos questionamento. Quanto menos cultura menos afronta a quem está acima deles. Menos problema que está acima deles vai ter. Então o Estado dificulta muito, muito as coisas. O investimento em cultura é muito baixo, o investimento no indivíduo para ele ter acesso a cultura é praticamente zero.

Professora Tarsila: A formação cultural não tem valor nenhum para as políticas públicas de educação. A formação cultural dentro das políticas públicas de formação elas são muito importantes no papel, na prática elas não têm a menor importância. Porque todas as vezes que eu como professora tento fazer uma intervenção cultural para crescimento, enriquecimento cultural do meu aluno eu sou barrada.

Professor Mano Brown Carolina de Jesus: São de três frentes. A primeira frente, obviamente, a primeira de todas é nós não temos a estrutura para muitas vezes a gente montar isso. Segundo problema, às vezes, a gente bate também, em determinado momento, aqui nesse momento, nessa escola, com a direção e a coordenação que nós temos, eu não tenho esse problema, mas em gestões anteriores eu tive problema da própria gestão. (...) E o terceiro problema é como encantar os alunos. Então para você poder encantar os alunos com um aspecto desse você precisa conhecer seus alunos.

As respostas obtidas elucidam vários aspectos que dificultam o desenvolvimento de atividades que favorecem a ampliação do capital cultural dos alunos. São relatos que apareceram em outras respostas dos entrevistados, pois os empecilhos se relacionam com aspectos do planejamento e do desenvolvimento das atividades específicas. Nota-se que a questão do tempo para o planejamento é algo presente na fala da professora Gaudí, que aponta novamente que nem sempre é sabido previamente de todas as possibilidades para organizar as visitas pedagógicas. Ela e a professora Tarsila também apontam a questão financeira como elemento que impede a realização de visitas a espaços como museus, exposições e teatro, uma vez que o Poder Público não disponibiliza o transporte e muitas vezes não há como cobrar dos alunos.

O professor Bansky aponta um aspecto fundante de todos os empecilhos em seu entendimento: o Estado. Segundo ele, a posição do Estado é na prática um meio dificultador para que essas atividades que favorecem a ampliação do capital cultural se efetivem, o que gera um desinteresse nos alunos em vivenciar experiências como visitar museus, teatros, entre outros. A falta de investimentos na área de cultura é elemento que ele aponta como responsável por esse descaso com a estrutura educacional e políticas culturais, o que acarreta um trabalho fraco, empobrecido na formação cultural dos alunos. Os apontamentos do professor Mano Brown Carolina de Jesus são organizados em três aspectos: estrutura da escola, em certos momentos, a dificuldade com a

© 2024 Global Journals

gestão escolar e dificuldade em encantar os alunos para vivenciarem atividades culturais.

Algo comum que se evidencia nas entrelinhas das entrevistas é que os professores compreendem que o espaço escolar tem uma importância grande na formação de capital cultural e consideram que os alunos não têm experiência em visitar museus, frequentar teatros, o que indica que os professores entendem que a escola precisa incentivar o contato com a cultura pouco acessível aos alunos. Essa análise nos remete à estratificação social dos alunos. Bourdieu (2015) aponta que a estratificação social gera um contato maior ou menor com experiências culturais, especialmente, a intitulada cultura erudita. É possível observar que os fatores para esta resposta, estão atrelados à questão estrutural, pouco investimento financeiro que possibilite tais ações. Os professores se veem limitados em como agir diante de tal limitação, tanto no espaço interno da unidade escolar, como para possíveis saídas pedagógicas.

IV. Considerações Finais

A pesquisa nos apontou que os professores possuem preocupação com a formação cultural dos alunos, no entanto, eles próprios não vivenciam, em seus momentos de lazer, atividades culturais, tais como visitas a espaços como teatro, museus, exposições, entre outros. O trabalho pedagógico que reconhecem como forma de ampliação de capital cultural, predominante, é relacionado com assistir à filmes e refletir sobre eles e ações com obras literárias. Há também um número considerável de professores que afirmam não terem realizado qualquer atividade neste sentido. Os aspectos que eles apresentam como empecilhos para a realização de práticas que ampliem o capital cultural dos alunos estão relacionados com a falta de verba, falta de apoio da equipe gestora, falta de tempo para a organização destas atividades, assim como a falta de interesse e comportamento inadequado dos alunos. Obviamente, que estes elementos citados dificultam o trabalho pedagógico, porém, para além disso, é importante aumentar as possibilidades para o trabalho dos professores, considerando inclusive a ampliação do próprio capital cultural em momentos de planejamento e formação continuada. Para se superar estes empecilhos o corpo docente precisa de uma gestão que valorize tais práticas e apoie trabalhos pedagógicos que favoreçam a ampliação do capital cultural e estruture a escola, utilizando as verbas públicas para seu devido destino.

Os professores entrevistados também relacionaram a formação cultural dos alunos como um processo que ocorre coletivamente e envolve diferentes grupos sociais, o que na Sociologia é intitulado de processo de socialização. Eles também consideram a escola um espaço importante de formação cultural, como um todo, englobando diversidade cultural, os conteúdos sistematizados, os valores sociais e o modo de vida humano. Ao longo das entrevistas, foi possível observarmos que a concepção de formação cultural dos entrevistados gira em torno de visita aos espaços de cultura como museus, teatros, centros culturais e a construção de um conhecimento crítico em torno de aspectos como valores, racismo, política, LGBTQIA+, entre outros. Dentre as práticas relatadas como direcionadas para ampliação de capital cultural houve uma visita a uma exposição, uma tentativa de realizar uma saída pedagógica, o uso de filmes, desenhos, documentários, músicas, com a ressalva de que a própria organização das aulas sofre com a falta de internet, por exemplo. A análise das informações obtidas na pesquisa e entrevistas, nos possibilita considerar que, embora a escola observada possua uma preocupação com a ampliação do capital cultural dos alunos, considerando-se, inclusive, os projetos e trabalho pedagógico realizado, o trabalho que a viabilize não é realizado por todos os professores, tendo como justificativa a postura desinteressada dos alunos, a falta de verba e a estrutura da escola em geral. É importante ressaltar que, embora Bourdieu (2015) realize uma análise aprofundada da formação de capital cultural dos alunos, tendo como foco a família, neste estudo, não tivemos por objetivo fazer esse tipo de análise, antes, nosso foco debruçou-se na escola como instituição que deve favorecer a formação cultural dos estudantes do Ensino Médio. Não podemos afirmar que não há um trabalho que vise à ampliação de capital cultural na escola observada, porém é evidente que os próprios professores reconhecem que há uma carência nessa formação dos alunos.

References Références Referencias

1. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade:* tratado de Sociologia do Conhecimento. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
2. BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
3. BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação.* Introdução, organização e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
4. GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
5. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018.
6. CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais.* Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC,1999.

© 2024 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Proclaimed and Real Purposes of Policies for Regulation of Access to Higher Education in Brazil (1997-2017)

By Zilka Sulamita Teixeira Maia & Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

Abstract- The article aimed to analyze the purposes of educational policies that reformed the last stage of basic education (high school) and higher education in Brazil, between 1997 and 2017, considering the mode of state regulation established in its relationship with access to education Brazilian public superior. Starting from a Marxian theoretical perspective, we undertook descriptive and explanatory research taking as sources the legal provisions enacted in the period that reformed secondary education and higher education in the period established in the study. The analysis of the proclaimed and real purposes of the devices showed that although there are specific regulations for higher education, access to this level is also impacted by policies relating to basic education, especially secondary education, which is why we infer that the regulation of basic and higher education produced in the period calibrates processes of state regulation of access to higher education.

Keywords: reforms, high school, university education, regulation of access to higher education.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 130103



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Zilka Sulamita Teixeira Maia & Wagner dos Santos. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creative commons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Proclaimed and Real Purposes of Policies for Regulation of Access to Higher Education in Brazil (1997-2017)

Regulação do Acesso à Educação Superior no Brasil: Finalidades Proclamadas e Finalidades Reais das Políticas de Ensino Médio e de Educação Superior (1997-2017)

Finalidades Proclamadas e Reais das Políticas de Regulação do Acesso à Educação Superior no Brasil (1997-2017)

Zilka Sulamita Teixeira Maia [α] & Wagner dos Santos [σ]

Abstract- The article aimed to analyze the purposes of educational policies that reformed the last stage of basic education (high school) and higher education in Brazil, between 1997 and 2017, considering the mode of state regulation established in its relationship with access to education Brazilian public superior. Starting from a Marxian theoretical perspective, we undertook descriptive and explanatory research taking as sources the legal provisions enacted in the period that reformed secondary education and higher education in the period established in the study. The analysis of the proclaimed and real purposes of the devices showed that although there are specific regulations for higher education, access to this level is also impacted by policies relating to basic education, especially secondary education, which is why we infer that the regulation of basic and higher education produced in the period calibrates processes of state regulation of access to higher education. To the extent that they are reforming policies that directly (higher education) and indirectly (secondary education), due to their purposes analyzed here, have an impact on expanding or slowing access to higher education, highlighting societal and educational projects in dispute that, for a certain period, they maintain hegemony by implementing their policies. expanding or slowing down access to higher education, highlighting societal and educational projects in dispute that, for a certain period, hold hegemony by implementing their policies.

Keywords: reforms, high school, university education, regulation of access to higher education.

I. Introdução

No Brasil, historicamente, a regulação estatal das políticas educacionais assumiu diferentes formas, em distintos contextos políticos e econômicos e tendo em vista o jogo de forças dos diferentes grupos que detiveram hegemonia nesses campos. As regulamentações e suas implementações evidenciam diferentes projetos educacionais e, consequentemente, societários, que se relacionam em concorrência e em negociação.

Segundo Barroso (2005), o modo como são produzidos e aplicados os dispositivos legais que regulamentam as políticas educacionais e a (re)ação dos diversos grupos que disputam, concorrem e negociam o projeto educacional fazem emergir processos de reajustamento decorrentes da diversidade de posições e interesses distintos.

Nessa perspectiva, afiançamos que as políticas educacionais se constituem como produto histórico de diversos projetos de educação e de sociedade em disputa, concorrência e negociação, os quais denotam estágios e configurações das formas de regulação que se sucedem, mas que, sobretudo, imbricam-se, dialeticamente, no tempo e no espaço.

Assim, as políticas educacionais devem ser analisadas tendo em vista seus fins proclamados e seus fins reais. Os proclamados indicam finalidades gerais enquanto as intenções últimas se inscrevem no campo do ideal, onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível. Os fins reais situam-se num plano diferente, onde se defrontam interesses antagônicos que determinam o curso da ação e as forças que controlam o processo (Saviani, 2003).

Por vezes, a implementação de uma política pode apresentar fins que mascaram as finalidades reais de sua implementação. No contexto deste estudo, trazemos nossas considerações sobre a relação entre as políticas da última etapa da educação básica e da educação superior, defendendo a ideia de que para compreendermos as políticas do ensino médio precisamos compreender também a maneira como essa etapa se relaciona com o acesso à educação superior e vice-versa.

Author α: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – Espírito Santo (ES) – Brasil. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA).
e-mail: zilkasteixeira@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2241-4517
Author σ: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – Espírito Santo (ES) – Brasil. Docente do Departamento de Ginástica (CEFD/UFES) – Brasil; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Pesquisador Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 – CNPq. e-mail: wagnercefd@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9216-7291

© 2024 Global Journals

No que diz respeito ao ensino médio, as políticas foram compondo diferentes formas de regulação do Estado brasileiro, com consequências na função social do ensino médio como mediador da consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, mas, também, no acesso à educação superior. No tocante à educação superior, além das assimetrias entre as demandas por educação superior em quantidade e de qualidade, mecanismos de segregação e de exclusão operam, de um lado, garantindo certa exclusividade aos cursos de destaque das melhores universidades para determinados grupos e, de outro, preservando importantes espaços de um mercado do ensino superior privado que viceja, predominantemente, quando a oferta pública de qualidade é escassa ou inacessível.

Fixamos como marcos temporais os anos de 1997 e 2017 em razão de duas importantes políticas implementadas no ensino médio que, a nosso ver, possuem finalidades reais relacionadas ao direcionamento de percursos formativos distintos, segundo as diferentes classes sociais, assegurando a dualidade no processo formativo com recorte de classe – para uma parte da população, a educação profissional até o nível médio, e, para outra, a educação superior –, enquanto proclamam como finalidade a implementação de currículos voltados à realidade e aos interesses dos estudantes. No âmbito curricular, o Decreto nº 2208/1997 determinou a proibição da oferta da educação profissional com o ensino médio na mesma unidade escolar e com a mesma matrícula, apequenando a educação profissional. A Lei nº 13.415/2017 instituiu a última reforma do ensino médio, que regulamentou a estruturação de itinerários formativos conforme capacidade de oferta dos sistemas de ensino.

Nesse estudo nosso ponto de partida foi a seguinte questão de investigação: quais são as finalidades das reformas do ensino médio e da educação superior produzidas entre 1997 e 2017, tendo em vista a regulação do acesso à educação superior brasileiro?

Assim, nosso objetivo é analisar as finalidades das políticas educacionais que reformaram a última etapa da educação básica (ensino médio) e a educação superior no Brasil, entre 1997 e 2017, tendo em vista o modo de regulação estatal estabelecido na sua relação com o acesso à educação superior.

Para responder à questão, alcançando o objetivo estabelecido para esse estudo, procedemos à exposição das características e finalidades dos dispositivos legais reformadores do ensino médio e da educação superior que tangenciam o acesso ao nível mais elevado da educação brasileira. Em seguida, explicamos de que modo tais dispositivos determinaram ou contribuíram na regulação estatal do acesso à educação superior.

Do ponto de vista teórico, partimos do materialismo histórico-dialético e, por isso, nossa compreensão da realidade pressupõe a totalidade como um complexo geral, estruturado e historicamente determinado, que emerge das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas estão relacionadas numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam e se modificam. Assim, a compreensão da realidade não pode ser captada a partir da acumulação de dados, tornando-se necessário o estabelecimento de uma interação sistêmica do estudo das partes na sua relação com o todo. Operamos as análises acerca do objeto tendo como princípio a necessidade de compreensão dialética da totalidade da regulação estatal das políticas educacionais de acesso à educação superior no Brasil, considerando as possíveis relações de autonomia e/ou de determinação entre a totalidade das políticas globais e hegemônicas e a democratização à educação superior.

Metodologicamente, qualificamos essa etapa do estudo como pesquisa descritiva e explicativa. Assim, identificamos os dispositivos legais que reformaram o ensino médio e a educação superior que se relacionam com o acesso à educação superior; produzimos uma análise documental da legislação promulgada no período compreendido entre 1997 e 2017, buscando evidenciar suas finalidades proclamadas e reais; e explicamos como tais dispositivos produziram diferentes modos de regulação estatal, construindo interpretações acerca do que têm a dizer explícita ou implicitamente.

II. As Categorias de Análise e o Método

Assumimos o materialismo histórico-dialético para sustentação teórica das análises produzidas sobre a regulação estatal do acesso à educação superior no Brasil, compreendendo que a totalidade é dinâmica e emerge das transformações da realidade objetiva. Nessa perspectiva, analisamos a regulação do acesso à educação superior no Brasil, considerando as articulações sociais e temporais, os elementos constitutivos e as relações de determinação que confluíram na promulgação de um conjunto de dispositivos legais implementados entre 1997 e 2017.

Partimos da ideia de que a organização social capitalista se constitui a partir de uma infraestrutura, na qual se encontra a base econômica, e de uma superestrutura, em que se estrutura o aparato ideológico-político-jurídico. Nessa perspectiva, é a sociedade civil que cria o Estado e não contrário (Marx, 2013).

Como é composto pela sociedade civil (conjunto de instituições e organizações elaboradoras e difusoras de ideologias) e pela sociedade política

© 2024 Global Journals

(espaço de disputa das instituições políticas e dos aparelhos coercitivos), o Estado, historicamente, regula juridicamente as disputas e os interesses internos da classe hegemônica, atuando consensual e coercitivamente. Dialeticamente, o Estado também se constitui como espaço de disputas pelo lugar de hegemonia, porque nele as classes dirigentes buscam justificar seus interesses e obter o consenso das classes dominadas (Gramsci, 2000). Assim, as políticas, inclusive as educacionais, se constituem como exposições dos interesses e dos projetos societários hegemônicos de um determinado período.

Na atualidade, as complexidades resultantes da urbanização e da industrialização capitalista introduziram o Estado Capitalista na regulação e na provisão de saúde pública, educação, controle social e de cultivo de hábitos mentais e emocionais favoráveis à autodisciplina e à cidadania da população. Assim, a reprodução social, processo pelo qual a sociedade reproduz sua estrutura, insere, por meio de diversos mecanismos, práticas que buscam manter e reforçar as classes, as categorias de diferença e um conjunto de práticas culturais que reforça e naturaliza as relações dominantes de produção (Harvey, 2016).

A contradição entre as condições necessárias para garantir a reprodução social da força de trabalho e as condições necessárias para reproduzir o capital existe e sempre existiu; o sistema fabril e o aumento da complexidade da produção destacaram ainda mais essa contradição, tornando a educação um importante mecanismo de produtividade, ao mesmo tempo em que é o meio pelo qual os trabalhadores podem ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à consciência de classe (Harvey, 2016).

Tendo em vista a reprodução social, a educação, historicamente, tem assumido uma dualidade estrutural que fez emergir distintos sistemas de preparação para o trabalho. Sistemas educacionais fragmentadores que desenham percursos diferenciados, segundo a classe social dos estudantes. Nesse caso, por um lado, tem-se uma oferta formativa em educação propedêutica preparatória para os níveis mais elevados de ensino e para o trabalho intelectual (classes dominantes); e, por outro, a educação básica, comumente mais precária, e a formação profissional preparatória para o trabalho manual (classes subalternas), possibilitando a divisão dos indivíduos em postos antagônicos numa divisão social do trabalho (Kuenzer, 1991), reproduzindo, assim, a estrutura social que preserva a divisão da sociedade em classes.

Não obstante à existência de um sistema educacional dual no Brasil, historicamente, a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual têm se constituído por meio da instituição de dispositivos legais com função estratégica e concreta, inscritos em relação de poder (Agamber, 2007). Tais dispositivos legitimam a reprodução das desigualdades sociais e, em raros contextos políticos e econômicos diferenciados, promovem a redução do distanciamento entre os dois percursos formativos estruturados.

Entretanto, tais processos ocorrem em meio à diversidade de posicionamentos dos diversos atores sociais, que se mobilizam fazendo com que o funcionamento do sistema educativo resulte mais da interação dos vários dispositivos reguladores que da aplicação linear de normas e regras. Na medida em que surgem confrontos decorrentes dos interesses divergentes dos atores em torno do sistema educativo, novos processos têm início (negociação e recomposição de finalidades e poderes) para fins de ajustamento e alcance dos objetivos tanto no objeto que inicialmente fora alvo da regulação, como em outros que podem interferir no alcance das suas finalidades. Por isso, é possível compreender a regulação do sistema educativo como um sistema de regulações no qual uma regulação interfere em outra, e os atores envolvidos possuem objetivos e estratégias diferentes, podendo ser, inclusive, antagônicos, tornando menos previsíveis seus efeitos (Barroso, 2005).

Assim, uma regulação em determinado nível de ensino tem reflexos e intencionalidades que não estão, necessariamente, restritos ao nível que a originou. Tais processos são amplos e dinâmicos e vão sendo revistos na medida em que se avaliam os impactos das medidas e os objetivos que se pretende alcançar. Com efeito, a regulação estatal se compõe e recompõe, instituindo, historicamente, modos específicos de regulação que calibram os objetivos mais amplos do sistema social, segundo os projetos em disputa, em concorrência e em negociação.

Sobre o método, o escolhido para alcançar o objetivo e a estratégia de realização da pesquisa vincula-se ao objetivo deste estudo e, por isso, no que se refere à abordagem metodológica, optamos pelo viés qualitativo, enfatizando mais o processo que o resultado, propondo "colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada" (Michel, 2008). Por se tratar de uma pesquisa em educação, nos interessa compreender de que modo as políticas educacionais brasileiras se relacionam à regulação do acesso à educação superior. Assim, fizemos um estudo analítico no qual participamos compreendendo e interpretando a realidade estudada, considerando as características da abordagem qualitativa, na qual "há uma relação dinâmica, especial, contextual e temporal entre pesquisador e objeto de estudo" (Michel, 2008).

Quanto ao método e às técnicas de coleta de dados, operacionalizamos uma análise documental das fontes selecionadas nesse estudo (dispositivos legais reformadores do ensino médio e da educação superior implementados entre 1997 e 2017) encontradas no sítio eletrônico oficial do Planalto, as quais foram

© 2024 Global Journals

organizadas e analisadas em ordem cronológica, segundo sua promulgação.

Examinamos as fontes e as interpretamos à luz dos contextos, dos tempos, dos fatos, dos espaços e das interferências que as tangenciaram, ou seja, a partir do aprofundamento, da reflexão e da compreensão acerca do objeto (Michel, 2008). Assim, constituem-se fontes principais deste estudo: 1) os dispositivos legais implementados entre 1997 e 2017, quais sejam, os Decretos nº 2.208/1997, nº 5.154/2004, nº 5.840/2006 e nº 6.096/2007, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, as Emendas Constitucionais (EC) nº 14/1996, nº 53/2006 e nº 59/2009 e as Leis nº 10.172/2001, nº 12.711/2012, nº 13.005/2014, nº 13/409/2016 e nº 13.415/2017.

III. Resultados

Marcado por transformações políticas, econômicas e sociais, o período entre 1997 e 2017 é caracterizado pela implementação de políticas de educação que evidenciam diferentes perspectivas de sociedade e de educação que, ora concorrem entre si, ora se ajustam imbricando-se dialeticamente no tempo e no espaço[1].

Os dispositivos promulgados no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que analisamos com fito de sopesar a regulação estatal no acesso à educação superior (Decreto nº 2.208/1997; Resolução CNE/CEB nº 3/1998; e Lei nº 10.172/2001) foram constituídos no bojo das determinações neoliberais[2]. Entendida a partir da lógica econômica, a educação foi vista como meta prioritária e base do novo desenvolvimento e do progresso científico e tecnológico. Destarte, compreendia-se que, partindo da educação superior, sobretudo pela expansão privada, seria possível alcançar a competência científica e tecnológica necessária para se garantir a qualidade da educação básica, incluindo aqui a educação profissional (Cunha, 2003).

Nessa perspectiva, o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nele, os objetivos, os níveis e a oferta da educação profissional são ajustados de modo a promover, por essa modalidade de educação, "a transição entre a escola e o mundo trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas" (Brasil, 1997), dentre outras finalidades. Também foram estabelecidos três níveis de educação profissional: o básico, voltado para a qualificação ou requalificação de trabalhadores independentemente de sua escolaridade; o técnico, destinado à habilitação técnica de estudantes matriculados no ensino médio ou egressos dele, desde que ministrado conforme estabelecido no decreto; e o tecnológico, equivalente aos cursos superiores de tecnologia e destinado aos egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997).

O decreto estabeleceu que a educação profissional de nível técnico deveria ter "organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este" (Brasil, 1997). Destarte, ficou determinada a independência das organizações curriculares do ensino médio e da educação profissional, promovendo oferta concomitante e sequencial desta última. Esse movimento de separação constituiu notadamente uma finalidade implícita de preservação da dualidade histórica entre os ensinos propedêutico e profissionalizante, e, consequentemente, de oferta de níveis/modalidades de educação a partir das classes sociais dos indivíduos.

Segundo Zibas (2005), esse decreto foi implementado em função do espaço deixado pela LBD nº 9.394/1996, que "abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo", e, embora indicasse que a formação profissional de qualidade seria viável mediante uma sólida educação geral, o dispositivo manteve ambiguidades que permitiram legislações complementares que, por sua vez, instituíram estruturas paralelas de ensino[3] (Zibas, 2005).

Visando estabelecer as definições doutrinárias acerca dos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados pelas unidades de ensino no Brasil no tocante à organização pedagógica e curricular da última etapa da educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconizando que não deveria haver dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem a última poderia ser confundida com formação profissional. Outrossim, reforçava que a preparação básica para o trabalho deveria estar presente na base nacional

[1] No período, foram presidentes da república: Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018).

[2] A proposta de governo de FHC foi coordenada pelo economista Paulo Renato Souza, anteriormente secretário da Educação do Estado de São Paulo, reitor da Universidade Estadual de Campinas, e que, naquele período, ocupava cargo técnico no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Paulo Renato Souza ocupou a cadeira de ministro da Educação entre 1995 e 2002.

[3] Segundo Zibas (2005), nos anos de 1990, a dualidade estrutural restabelecida foi justificada de diversas maneiras pelos especialistas ligados ao MEC e às agências multilaterais. Claudio de Moura e Castro, por exemplo, era funcionário do BID e assessor do MEC, e teve atuação decisiva para a implementação da política que promoveu a desarticulação entre o ensino médio e o técnico. Para ele, o ensino médio recebia alunos com perfis e aptidões diferentes e por isso, deveria preparar alguns para o trabalho e outros para prosseguimento de estudos superiores (Zibas, 2005).

© 2024 Global Journals

comum e na parte diversificada, e que, "o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos" (Brasil, 1998).

A ênfase dada à independência entre os cursos reitera e estabelece o arcabouço necessário para a organização pedagógica e curricular do ensino médio apartado da educação profissional, estruturando os diferentes percursos formativos da educação propedêutica e da educação profissional, caracterizando uma complexa estrutura híbrida que não acenou para aspectos relevantes como a necessidade de desfragmentação dos conteúdos e a preparação ampla para o trabalho e para a cidadania.

A Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE, que determinou, como um dos objetivos para o ensino médio, implantar e consolidar e nova concepção curricular (desarticuladora) estabelecida nos dispositivos promulgados anteriormente (Decreto nº 2.208/1997 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998), ao mesmo tempo que indicou a necessidade do estabelecimento de uma política de expansão do acesso à educação superior.

Sobre o ensino médio, o texto da lei reconhece a dualidade educacional brasileira afirmando que tal realidade está posta em "quase todos os países, [e que] a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social" (Brasil, 2001).

O texto da lei ainda esclarece que, frente a essa realidade, o PNE deveria "enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, que formasse pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas, que respeitasse as diferenças e que superasse a segmentação social" (Brasil, 2001).

Tal reconhecimento, entretanto, não se materializa em estratégias para mudança do curso da história no que se refere à dualidade educacional. Nenhum dos vinte objetivos/metas do PNE relativos ao ensino médio trata a questão da dualidade no sentido de estabelecer os caminhos a serem percorridos pela educação nacional para que essa realidade construída historicamente fosse superada. Antes, tangenciavam questões relativas à infraestrutura física e ao funcionamento das escolas (objetivos/metas 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14), à nova concepção curricular (objetivos/metas 2 e 19), ao desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais (objetivo/meta 3), à repetência e à evasão (objetivo/meta 4), à escolaridade e formação dos professores (objetivos/metas 5 e 17), à oferta noturna (objetivos/metas 15 e 16), e ao apoio às organizações estudantis (objetivo/meta 18). O objetivo/meta 20 diz respeito à necessidade de se estabelecer relação entre os objetivos/metas do ensino médio e os demais apresentados no plano.

Com efeito, quando se aproxima das necessidades dos alunos mais pobres, a menção diz respeito ao ensino médio noturno, entendido como oferta necessária para atendimento às particularidades e necessidades do aluno-trabalhador, sem, contudo, apresentar estratégias de enfrentamento aos problemas complexos dos cursos noturnos e de aumento das matrículas.

Outro aspecto a ser observado é a contradição apresentada entre o reconhecimento da histórica dualidade educacional brasileira (entendida na lei como disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou propedêuticas, cuja tensão se expressa nos privilégios/exclusões a partir da origem social dos alunos) e o segundo objetivo/meta, que estabelece a implantação e consolidação, no prazo de cinco anos, da nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, que institui a independência entre o ensino médio propedêutico e os cursos técnicos de nível médio, reiterando a organização pedagógica e curricular do ensino médio apartados da educação profissional.

Na lei, a Educação Tecnológica e Formação Profissional é tratada num item específico, cujo diagnóstico reitera a "dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais, [onde este tipo de formação funcionou] sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante" (Brasil, 2001). Entretanto, mais uma vez, os diagnósticos apresentados não se constituem em indicações de objetivos e estratégias de como os problemas apresentados nesse campo deveriam ser tratados.

Assim, o dispositivo esclarece que a elevação da escolaridade dos brasileiros é essencial à "inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado" (Brasil, 2001) e que, para tanto, é importante a integração das diversas iniciativas desse tipo de oferta formativa (pública, privada, paraestatais). Por isso, o objetivo central do Plano para a modalidade visava "generalizar as oportunidades de formação para o trabalho" (Brasil, 2001).

Foram estabelecidos quinze objetivos/metas que dizem respeito à integração das informações/ações entre o setor produtivo, as instituições formadoras e o governo para o estabelecimento de políticas de elevação da oferta de vagas presenciais e à distância, a otimização de espaços formativos (objetivos/metas 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14), a integração da oferta de cursos básicos profissionais com programas de

© 2024 Global Journals

elevação da escolaridade (objetivo/meta 4), e o aproveitamento de profissionais como formadores (objetivo/meta 7). O objetivo/meta 15 determina que tais objetivos/metas estejam alinhados aos demais capítulos da lei.

Mais uma vez, ao apontar no diagnóstico a distinção dos percursos formativos a partir da localização social dos brasileiros (educação profissional para os mais pobres e educação propedêutica para os mais ricos), há um descolamento entre o que se compreende no diagnóstico e o que se propõe efetivamente como metas a serem alcançadas. Quanto aos objetivos/metas, não poderiam ser diferentes, visto que a desarticulação entre os níveis foi instituída nos dispositivos anteriores. Contudo, fica evidenciada a contradição entre o diagnóstico e os objetivos/metas.

Analisando a lei e suas determinações quanto à educação superior, inicialmente, nota-se o reconhecimento de uma regulação de acesso à educação superior a partir do ensino médio. De acordo com o dispositivo, "como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio [previa-se] uma explosão na demanda por educação superior" (Brasil, 2001), cujo público maior seria o aluno oriundo de camadas mais pobres.

Para atender a essa demanda do setor público e do setor privado, deveriam ter sua oferta ampliada, pensada, evidentemente, "a racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público" (Brasil, 2001). A lei recomendava uma estratégia de diversificação, "a expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais [...] com diploma intermediário e [...] sem custo adicional excessivo" (Brasil, 2001).

Dos trinta e cinco objetivos/metas, quatro foram vetados (objetivos/metas 2, 24, 26 e 29) em razão de se relacionarem diretamente com o aumento efetivo do investimento público para ampliação da oferta formativa pública ou privada na educação superior.

Os objetivos/metas para a educação superior dizem respeito à ampliação das matrículas para estudantes com idade entre 18 e 24 anos (objetivo/meta 1), à redução das desigualdades regionais (objetivo/meta 3), à ampliação da oferta EaD (objetivo/meta 4), à efetiva autonomia das universidades públicas (objetivo/meta 5), à avaliação (objetivos/metas 6, 8, 9), aos programas de fomento para ampliação da oferta (objetivo/meta 7), à diversificação da oferta (objetivos/metas 10, 11, 13), à inclusão de temas transversais nos currículos (objetivo/meta 12), à melhoria da infraestrutura física (objetivo/meta 14), à consolidação da pesquisa e da pós-graduação, bem como da extensão (objetivos/metas 15, 16, 17, 18, 21, 23, 28, 30, 31), à criação dos programas de compensação de deficiências de conhecimento (objetivo/meta 19), ao plano de capacitação para servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior (objetivo/meta 20), à criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada (objetivos/metas 22, 32), ao financiamento para o setor público e instituições comunitárias sem fins lucrativos (objetivos/metas 25 e 27) e à oferta de bolsas para alunos de baixa renda (objetivos/metas 33 e 34). O objetivo/meta 35 faz referência à observação das demais metas estabelecidas.

No que se refere à educação superior, assim como em todos os demais níveis, os objetivos/metas estabelecidos não apresentam estratégias claras sobre o que deve ser feito para que sejam alcançados. Tampouco se evidenciam proposições para a inserção dos mais pobres na educação superior pública; quando a ampliação desse acesso é indicada no dispositivo, volta-se ao financiamento de vagas em instituições privadas ou ao estabelecimento de um financiamento indefinido às instituições públicas.

Inferimos que os dispositivos implementados durante o governo FHC constituem arcabouço legal que impetrou políticas, cujos princípios já haviam sido negociados com os organismos internacionais, fazendo com que, no ensino médio, as políticas conservassem a dualidade educacional e a dicotomia curricular entre educação propedêutica e educação profissional no nível médio, embora a reconhecessem como um problema a ser superado; e na educação superior, houvesse ausência de políticas consistentes de ampliação do acesso à educação superior pública.

O segundo grupo de dispositivos examinados foi promulgado durante os governos de Luiz Inácio lula da Silva e Dilma Rousseff, quais sejam, em ordem cronológica: Decreto nº 5.154/2004; EC nº 53/2006; Decretos nº 5.840/2006 e nº 6.096/2007; Lei nº 11.741/2008; EC nº 59/2009; Leis nº 12.711/2012; nº 13.005/2014; e nº 13/409/2016. Tais dispositivos se constituem como reformas elaboradas a partir de uma perspectiva mais progressista, voltada para o acesso dos mais pobres à educação básica e à educação superior sem, contudo, estarem baseadas em um projeto estrutural maior de educação que assegurasse soluções definitivas para os históricos problemas da educação brasileira e em mecanismos de controle e de garantia de continuidade das políticas implementadas. Ademais, para implementar as reformas, os governos negociaram a injeção de uma série de recursos públicos no setor privado.

Os debates que embasaram a constituição das políticas implementadas entre 2003 e 2016 foram marcados por uma defesa firme de um ensino médio que respeitasse as diferenças, ao mesmo tempo em que combinasse o acesso de todos aos saberes acumulados historicamente pela humanidade. Uma escola média que pautasse sua prática nos

© 2024 Global Journals

fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, no trabalho, na ciência e na cultura, segundo as proposições de Gramsci. Entretanto, os debates não eram uníssonos, pois estava em pauta também a agenda pós-moderna, contrapondo-se à primeira concepção de currículo (Zibas, 2005).

Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/2004 regulamentou os artigos 36, 38, 39, 40 e 41 da LDB nº 9.394/1996, definindo as condições mínimas para a oferta dos cursos de educação profissional e tecnológica, incluindo a infraestrutura necessária, a qualificação dos professores, a carga horária mínima exigida para cada curso e articulação com o ensino médio.

Assim, preconizava o desenvolvimento da educação profissional de forma articulada com o ensino médio, observados "I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico" (Brasil, 2004).

O dispositivo em tela possibilitou a articulação entre o ensino médio e a educação profissional sob as formas integrada, concomitante e subsequente. A forma integrada, oferecida aos concluintes do ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A forma concomitante, oferecida aos concluintes do ensino fundamental ou cursantes do ensino médio, estabelece a complementaridade entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e pressupõe a existência de matrículas diferentes para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou por intermédio de convênios de complementaridade, objetivando a execução de projetos pedagógicos unificados. A forma subsequente, por sua vez, visa aos concluintes do ensino médio (Brasil, 2004).

Apesar das possibilidades de articulação apresentadas no Decreto, fica evidente que a reversão da dualidade estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997 não ocorreu. Segundo Zibas (2005), a não obrigatoriedade da reversão foi explicada pelo custo financeiro e político, considerando a estrutura colocada pela política anterior.

Em 2005, o Decreto nº 5.478 criou, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, com público-alvo de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade adequada e/ou os concluintes da educação básica que desejam se qualificar profissionalmente.

Esse Decreto foi revogado em 2006 pelo de nº 5.840, que estabeleceu como objetivo do programa, "integrar a educação profissional com a educação básica para jovens e adultos, com a finalidade de promover a elevação de escolaridade e a qualificação profissional desses estudantes" (Brasil, 2006), ampliando o programa para que pudesse ser ofertado também pelas instituições públicas estaduais e municipais em parceria com as instituições privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) (Brasil, 2006).

O programa permite elevar a escolaridade dos ingressantes, articulando ensino propedêutico com educação profissional e tecnológica nos níveis da formação inicial e continuada de trabalhadores, e da educação profissional técnica de nível médio, respeitando as características do público-alvo.

O dispositivo determina ainda que "os cursos e programas do Proeja deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais" (Brasil, 2006). Destarte, o programa se constituiu como importante mecanismo promotor de equidade para os estudantes que não tiveram acesso ao ensino médio na idade certa, ampliando o percentual de concluintes da última etapa da educação básica e criando as condições para que essa parcela da população brasileira tivesse o requisito mínimo necessário para o ingresso na educação superior.

Outro importante dispositivo promulgado em 2006 foi a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que tratam dos direitos sociais, instituindo, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), vinculando o ensino médio, antes excluído, no financiamento.

A emenda ampliou o direito à educação, direito social fundamental, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da educação como um direito humano básico e inalienável, e assegurando a obrigatoriedade de o Estado garantir o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, de forma gratuita e universal, abrangendo toda a educação básica, agora entendida com um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, econômico e social do país.

Assim, ao ampliar os recursos do fundo para toda a educação básica, o decreto se constituiu como um dispositivo fundamental para a garantia dos direitos sociais no Brasil, além de se configurar como elemento fulcral para a implementação de políticas progressistas

© 2024 Global Journals

no ensino médio com repercussão no acesso à educação superior, uma vez que as questões relativas ao financiamento da última etapa da educação básica sempre permearam suas finalidades e concepção de currículo.

Em 2007, o Decreto nº 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior (graduação) a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais, tendo como uma de suas dimensões a ampliação da oferta de educação superior pública (Dimensão A), com item específico referente ao aumento de vagas de ingresso no período noturno (A1).

Considerando a meta de expansão da oferta de educação superior prevista no PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, o Reuni visava à "elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano" (Brasil, 2007).

As diretrizes do programa assinalam o posicionamento do Estado quanto ao crescimento da educação superior pública, "I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica" (Brasil, 2007).

Para execução do programa, o Ministério da Educação (MEC) destinaria recursos às universidades federais que tivessem aderido apresentando seus planos de reestruturação. O programa surge como resposta à demanda de vagas na educação superior, congregando esforços para a consolidação da política nacional de expansão da educação superior pública indicada no PNE (Lei nº 10.172/2001). O foco, nessa perspectiva, era a ampliação do acesso à educação superior pública, que contava com um "sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação" (Brasil, 2007). Não obstante, a dimensão da Renovação Pedagógica da Educação Superior (C1) recomendava a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, como uma das frentes a serem buscadas pelas instituições de educação superior em seus planos.

Todas as propostas encaminhadas ao MEC deveriam contemplar aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, com meta global de alcançar, de forma gradual, ao final de cinco anos, contados a partir do início do plano elaborado, 90% de taxa de conclusão média em cursos de graduação presenciais e proporção de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais. Assim, declaradamente, a finalidade do dispositivo que instituiu o Reuni visava à ampliação do acesso ao ensino superior público, cabendo às Instituições de Educação Superior (IES) públicas a adesão ao programa.

Outro dispositivo de grande impacto promulgado no fim dos anos 2000 foi a EC nº 59/2009, que deu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e regulamentou a redução da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento da educação de que trata o artigo 212.

Além disso, o dispositivo regulamentou a distribuição dos recursos públicos de modo que estes assegurassem prioridade ao atendimento das "necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação" (Brasil, 2009), determinando que PNE, de duração decenal, fosse elaborado de modo que articulasse o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definisse diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2009).

A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 alterou e ampliou o dever do Estado com a educação, ampliando o acesso à educação e garantindo a universalização desse direito. Antes, a Constituição Federal previa a obrigatoriedade da educação dos 6 aos 14 anos de idade, deixando uma grande parcela da população fora do sistema educacional, especialmente do ensino médio. A nova redação ampliou o período de obrigatoriedade, garantindo que crianças e adolescentes tenham acesso a toda a educação básica.

A alteração no texto do artigo 212 da Carta Magna, que trata da aplicação de recursos da

© 2024 Global Journals

educação, garantiu os recursos de modo que União, Estados, Distrito Federal e municípios passaram a aplicar, anualmente, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Grande parte desses recursos devem ser destinados à educação básica, que agora incluía o ensino médio. A EC deu nova redação ao inciso 3º desse artigo, determinando que a distribuição dos recursos públicos garantisse, prioritariamente, o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, tanto no que se refere à universalização como no que tange à garantia do padrão de qualidade e equidade (Brasil, 2009). Constitui-se, portanto, como importante mecanismo de garantia da universalização do acesso à educação, sobretudo, das camadas mais pobres da população.

A finalidade do dispositivo se relaciona também com o acesso à educação superior na medida em que a ampliação da obrigatoriedade do ensino para toda a educação básica possibilita que as diversas camadas da população atendam ao pré-requisito básico, a conclusão da educação básica, para ingresso na educação superior, o que, consequentemente, justifica a elaboração de políticas de ampliação do acesso à educação superior.

Um dos mais importantes avanços no que se refere ao acesso à educação superior foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que regulamentou o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Segundo a Lei, as Instituições de Ensino Superior (IES) federais vinculadas ao MEC deverão reservar no mínimo 50% de suas vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

O dispositivo estabelece que as vagas reservadas devem ser preenchidas por estudantes pobres, cuja renda familiar *per capita* seja igual ou menor que 1,5 salário-mínimo; e, ainda, que em cada IES federal, as vagas reservadas devem ser preenchidas em consonância com os dados do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e estabeleceu a mesma regra para os cursos técnicos de nível médio. Além disso, dispôs que, no prazo de dez anos, contados a partir da publicação da Lei, "será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas" (Brasil, 2012). As IES deveriam implementar, anualmente, pelo menos 25% da reserva das vagas estabelecidas na Lei para, em quatro anos, contados a partir da publicação da Lei, cumprissem a determinação (Brasil, 2012).

Nesses termos, a chamada Lei de Cotas se constitui como marco importante na luta pela democratização do acesso à educação superior pública no Brasil, uma vez que sua finalidade é reduzir essa desigualdade, garantindo que estudantes de escolas públicas, que em sua maioria são mais vulneráveis social e economicamente, tivessem maiores oportunidades de acesso à educação superior. Ao estabelecer medidas concretas para combater a desigualdade, a Lei nº 12.711/2012[4] tornou-se uma das políticas mais importantes no que se refere ao acesso à educação superior de grupos historicamente excluídos do sistema educacional.

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com um conjunto de vinte (20) metas a serem alcançadas ao longo de 10 anos, e duzentos e cinquenta e quatro (254) estratégias para o alcance das metas. O dispositivo tem como finalidades melhorar a qualidade da educação no Brasil e promover inclusão social e cidadania; e dentre suas diretrizes, elencadas no artigo 2º, estão "a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (Brasil, 2014) e "o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade" (Brasil, 2014). O estabelecimento de metas com estratégias é um avanço quando esse dispositivo é comparado ao plano anterior, que não trazia estratégias ou possíveis caminhos para implementação de seus objetivos.

Destarte, o PNE (2014-2024) estabeleceu, dentre suas vinte (20) metas, cinco (5) que se relacionam diretamente com o acesso à educação superior pública no Brasil, quais sejam: as metas 3, 8, 10, que dizem respeito ao direito à educação básica (abordando a conclusão do ensino médio); a meta 12, que trata da ampliação do acesso à educação superior; e a meta 20, que traz questões relativas ao financiamento para realização das estratégias[5].

A "Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%" (Brasil, 2014), é apresentada com um conjunto de catorze (14) estratégias para sua implementação.

A "Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a

[4] Em 2016, no governo Michel Temer, a Lei de Cotas foi ajustada incluindo no público-alvo pessoas com deficiência.

[5] PNE - Documento completo com Metas e Estratégias: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.

© 2024 Global Journals

alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros" (Brasil, 2014) declarados ao IBGE, contém seis (6) estratégias específicas.

A "*Meta 10:* oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (Brasil, 2014) possui onze (11) estratégias para seu alcance.

A "*Meta 12:* elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público" (Brasil, 2014) é apresentada com vinte e uma (21) estratégias relacionadas a sua implementação.

A "*Meta 20:* ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio" (Brasil, 2014), contém doze (12) estratégias específicas para seu alcance.

Desse modo, a Lei nº 13.005/2014 confirma sua convergência com o acesso à educação superior no Brasil na medida em que trata do fluxo do ensino médio para a educação superior, da elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio (meta 3); do aumento da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos (meta 8); da integração entre educação propedêutica e educação profissional (meta 10); da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, sendo 40% desses montantes de novas matrículas no segmento público (meta 12); e da ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (meta 20). Com tais metas, e suas respectivas e minuciosas estratégias, o PNE (2014-2024) se constitui como dispositivo regulamentador da educação brasileira que regula o acesso à educação superior na medida em que institui caminhos para a conclusão do ensino médio, ao mesmo tempo em que amplia as oportunidades de ingresso dos estudantes na educação superior.

Os dispositivos promulgados nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, aqui examinados, se constituíram como arcabouço legal que abordou questões e problemas graves da educação brasileira, fomentou a qualidade da educação (básica e superior), problematizou e implementou políticas que tratassem a dualidade educacional e a dicotomia curricular entre educação propedêutica e educação profissional no nível médio, visando à formação dos mais pobres e desenvolvendo estratégias para a ampliação e democratização do acesso à educação superior de pessoas dos grupos historicamente excluídos desse nível de ensino.

Entretanto, outras políticas implementadas no nível médio e no superior dão conta de indicar os processos de negociação entre os governos e os setores privados de educação básica e superior, evidenciando que, embora houvesse as políticas progressistas que indicavam ampliação do acesso de camadas historicamente excluídas à educação superior pública, essas políticas eram articuladas às políticas educacionais que visavam fomentar a educação privada.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi instituído no governo FHC pela Lei nº 10.260/2001 e destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva[6] nos processos conduzidos pelo MEC. Esse programa foi modificado pela Lei nº 12.202/2010, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, permitindo o abatimento de saldo devedor do Fies aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família, bem como a utilização de débitos com o Instituto Nacional do Seguro (INSS) como crédito do Fies pelas instituições de ensino (Brasil, 2010). Essa mudança trouxe o financiamento para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e de programas de mestrado e doutorado. A possibilidade de abatimento de débitos e a verticalização dos níveis de formação assistidos indicam a ampliação do alcance da política na graduação (educação superior) e a intencionalidade de se ampliar o acesso aos níveis da educação básica (educação profissional técnica de nível médio) e à pós-graduação (mestrados e doutorados) via injeção de recursos públicos em instituições privadas.

O Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pela Lei nº 11.096/2005, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior. Instituído sob gestão do MEC, o programa destina-se à concessão de "bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos" (Brasil, 2005), sendo que as bolsas integrais são destinadas aos brasileiros não portadores de diploma de curso

[6] Conceito maior ou igual a 3 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes é considerado nota positiva.

© 2024 Global Journals

superior e com renda familiar mensal *per capita* menor que um salário-mínimo e meio.

Assim, o Prouni surge para ampliar o acesso à educação superior privada, fomentando as maiores bolsas de estudos aos mais pobres, uma vez que para ingressar no programa é necessário ter cursado ensino médio na rede pública ou na rede privada na condição de bolsista; ou ser pessoa com deficiência; ou ser professor da rede pública de ensino em efetivo exercício do magistério da educação básica, segundo critérios estabelecidos pelo programa.

Já Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011, alterou as Leis nº 7.998/1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212/1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260/2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129/2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Esse programa surgiu para "I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; e, V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica" (Brasil, 2011). Apesar de não se relacionar diretamente com a educação superior, o Pronatec também se constituiu como importante mecanismo de injeção de recursos em instituições privadas, muitas delas de educação superior.

Outrossim, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ao longo desses governos, publicou seus posicionamentos sobre temas específicos como a reforma da educação superior (2005) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015), que evidenciam a crítica dos pesquisadores da educação quanto aos processos de negociação em curso.

Em nota, a ANPEd "reafirma que a elaboração e a implementação da reforma [da educação superior] devem ser fruto de uma política de Estado para o ensino, a pesquisa e a extensão no país, a fim de evitar a ocorrência de decisões vulneráveis ao jogo das circunstâncias de governos e grupos" (ANPEd, 2005), posicionando-se como defensora de políticas de Estado na educação superior "que não transfiram a execução de suas atribuições constitucionais para o setor privado" (ANPEd, 2005) e se movam no sentido de coibir a privatização indireta das IES públicas, para que a educação não se transforme em produto/mercadoria/bem privado.

Especificamente quanto ao acesso à educação superior, a Associação defende a expansão e a democratização do acesso à educação superior pública e uma abrangência do acesso mais uniforme no território brasileiro, se mostrando preocupada com o rumo que as discussões sobre a reserva de cotas estava tomando (Projeto de Lei nº 3.627/2004), defendendo que a instituição de cotas precisaria vir acompanhada de um fundo de assistência estudantil para a garantia da permanência dos estudantes, e resguardando a autonomia das instituições quanto à definição da melhor forma de aumentar a participação dos estudantes.

Em 2015, sobre o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado pelo MEC, a ANPEd analisa que sua estrutura e seus fundamentos se constituem como "uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola" (ANPEd, 2015), uma lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos pelo estudante, tendo o documento, no ponto de vista da Associação, silenciado os debates, os avanços e as políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que deu voz a um "projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores" (ANPEd, 2015).

Esses posicionamentos críticos quanto às reformas que vinham sendo gestadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff trazem à tona as críticas da ANPEd quanto às negociações que estavam em curso e que ficavam evidentes nas propostas de reforma e projetos de lei apresentados, rechaçados pelos pesquisadores ligados à Associação.

O último período que analisamos refere-se ao governo Michel Temer, cuja principal política educacional implementada foi a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017). O contexto econômico, social e político em que o dispositivo foi implementado é considerado por alguns pesquisadores como "de regressão da regressão teórica e política" (Mota; Frigotto, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 instituiu a atual reforma do ensino médio, alterando as Leis nº 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, a nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei nº 5.452/1943), e o Decreto-Lei nº 236/1967; revogando a Lei nº 11.161/2005; e instituindo a Política de Fomento à

© 2024 Global Journals

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Inicialmente a referida Lei reforma o currículo do ensino médio, que passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos organizados e ofertados a critério dos sistemas de ensino, prevê ampliação gradativa da carga horária anual, de 800 horas para, pelo menos, 1.000 horas, sendo que os sistemas ficam responsáveis pela disposição da oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, atentando às condições do educando (Brasil, 2017).

O dispositivo regulamentou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os objetivos de aprendizagem nas áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e, ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que a parte diversificada dos currículos ficou a cargo dos sistemas de ensino em consonância com a BNCC e articulada segundo os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural do território (Brasil, 2017).

A BNCC, cuja carga horária não poderá exceder 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio, inclui estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia de forma obrigatória; o ensino da língua portuguesa e da matemática obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; e o ensino da língua inglesa obrigatório, podendo ocorrer a oferta de outras línguas estrangeiras de forma optativa, conforme disponibilidade dos sistemas de ensino. À União coube o estabelecimento dos padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão os referenciais nos processos nacionais de avaliação a partir da BNCC (Brasil, 2017).

A critério dos sistemas de ensino, o itinerário formativo com ênfase técnica e profissional deve considerar a "inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (Brasil, 2017).

Os sistemas de ensino podem reconhecer competências e estabelecer convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante formas específicas de comprovação, tais como demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou adquirida fora da escola; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de Educação a Distância (EaD) ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

Embora a formação técnica e profissional componha o conjunto de itinerários formativos, a integração curricular, a critério dos sistemas de ensino, surge como possibilidade distante. Assim, a diversificação e a flexibilização do currículo marcam essa reforma, cujas finalidades se aproximam com as demandas do mercado de trabalho, mas não dialogam com uma proposta de formação pautada nos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, no trabalho, na ciência e na cultura para o domínio dos saberes acumulados historicamente pela humanidade.

O dispositivo institui, ainda, uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com previsão de repasse de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os estados e para o Distrito Federal, para cada unidade escolar de tempo integral, pelo prazo de dez anos contados da data de início da implementação do ensino médio integral na escola (Brasil, 2017). O repasse financeiro é feito às escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica com oferta de tempo integral a partir da vigência da Lei, segundo elegibilidade prevista na política (com prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com menores índices nas avaliações nacionais) e que tenham projeto político-pedagógico que obedeça a mudança curricular regulamentada pela Lei (Brasil, 2017).

Com o repasse financeiro atrelado à mudança curricular trazida pelo dispositivo, visando à movimentação dos sistemas de ensino público, que possui, em sua maioria, alunos das classes mais pobres, no sentido de promoverem as adaptações curriculares, os sistemas privados, pela ausência do incentivo e pelo tipo de público (que em sua maioria prossegue com estudos superiores), não fizeram o movimento com a mesma celeridade, aprofundando as desigualdades escolares. Para Ferreira (2017), a chamada "contrarreforma do Ensino Médio [...] se relaciona com um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas"; e é resposta ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2017), com função de contenção da demanda de educação superior (Cunha, 2017).

As notas de posicionamento da ANPEd publicadas antes da promulgação da Lei são críticas às finalidades explícitas e implícitas da reforma e, em Carta Aberta, pedindo a revogação do dispositivo, afirma, categoricamente, que a reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 em vez de integrar, desintegra o ensino médio.

© 2024 Global Journals

No mesmo documento, a Associação elenca dez (10) razões, dentre as quais destacamos algumas. Segundo a ANPEd, a reforma a) fragiliza o conceito de ensino médio como parte da educação básica na medida em que essa etapa deixa de ser uma formação geral para todos, conquista recente e ainda não consolidada no processo de democratização; b) induz estudantes de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade; c) põe em risco o modelo de ensino médio público mais bem-sucedido que conhecemos, o Integrado com a Educação Profissional, praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; d) segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais por meio da instituição de itinerários formativos; e, e) amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem, contudo, assegurar condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, ao mesmo tempo em que exclui estudantes trabalhadores (ANPEd, 2022).

Nessa perspectiva, inferimos que a articulação entre a organização curricular (que remete à dualidade educacional entre educação propedêutica e profissional, visto que trata a segunda apartada da BNCC) e o financiamento público para implementação da reforma em instituições públicas se configura como elemento potencializador dos efeitos dessa reforma, que é entendida, nesta análise, como tendo a função de contenção do acesso das camadas historicamente excluídas da educação superior, pela via da profissionalização. Nesse sentido, trata-se de uma regulamentação estatal que regula o acesso à educação superior em médio prazo, por meio de uma reforma na última etapa da educação básica.

IV. Considerações Finais

Visando alcançar o objetivo proposto para este estudo, procedemos à análise dos dispositivos legais implementados entre 1997 e 2017. Assim, avaliamos o processo de regulação estatal do acesso à educação superior considerando a sua materialidade nas políticas educacionais implementadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); Luís Inácio Lula da Silva (2004-2012); Dilma Rousseff (2012-2016) e Michel Temer (2016-2017).

Os estudos nos levaram a concluir que as regulamentações da educação implementadas durante o governo FHC impetraram políticas cujos princípios haviam sido negociados com organismos internacionais, fazendo com que, no ensino médio, as políticas conservassem a dualidade educacional e a dicotomia curricular entre educação propedêutica e educação profissional, embora a reconhecessem como um problema a ser superado. Na educação superior notou-se a ausência de políticas consistentes de ampliação do acesso ao ensino público. As finalidades dos dispositivos analisados evidenciam uma regulação estatal de conservação da dualidade histórica quanto às finalidades do ensino médio e de ausência de políticas de ampliação do acesso à educação superior pública.

Outro lado, os dispositivos promulgados nos governos Lula e Dilma se constituíram como arcabouço que buscou tratar questões históricas da educação brasileira, fomentando a qualidade da educação (básica e superior), implementando políticas de integração curricular entre educação propedêutica e profissional no nível médio e de ampliação e democratização do acesso à educação superior de pessoas de grupos historicamente excluídos. Simultaneamente, em negociação, outras políticas de injeção de recursos públicos nos setores privados foram implementadas. Destarte, inferimos que a regulação estatal desse período se caracteriza pela conciliação e negociação entre políticas mais progressistas, no que se refere ao acesso dos mais pobres à educação superior público e ao financiamento da oferta privada educacional.

Por fim, no governo Temer, analisamos a mais recente do ensino médio, sobre a qual asseveramos que a articulação entre a organização curricular (que remete à dualidade educacional entre educação propedêutica e educação profissional, visto que trata a segunda apartada da BNCC) e o financiamento público para implementação da reforma em instituições públicas se constitui elemento potencializador dos seus efeitos, funcionando como mecanismo de regulação estatal de contenção do acesso das camadas mais pobres à educação superior pela via da profissionalização.

As políticas educacionais foram analisadas tendo em vista seus fins proclamados, que indicaram finalidades mais gerais, consensuais e pautadas no campo do ideal, e, seus fins reais, que indicam o confronto de interesses antagônicos no contexto social.

A pesquisa indicou que historicamente as políticas educacionais se constituíram como produto histórico de diversos projetos de educação e de sociedade em disputa, concorrência e negociação, denotando estágios e configurações das formas de regulação que se sucederam, mas que, sobretudo, imbricaram-se dialeticamente no tempo e no espaço.

À guisa de conclusão, a análise dos dispositivos legais evidenciou que, apesar de existirem normativas específicas para a educação superior, o acesso a esse nível é impactado por políticas relativas à educação básica, em especial, ao ensino médio, permitindo inferir que a regulamentação da educação básica e superior produzida no período calibra processos de regulação do acesso à educação superior, especialmente a pública. Enquanto políticas reformadoras que, direta (educação superior) e

© 2024 Global Journals

indiretamente (ensino médio), por suas finalidades reais, visam impactar ampliando ou freando o acesso à educação superior, essas políticas também evidenciam projetos societários e educacionais em disputa que, por determinado período, detêm hegemonia pondo em curso suas políticas.

Referências Bibliográficas

1. Agamber, G. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.
2. ANPED. (2005). Nota de posicionamento. Posicionamentos da ANPEd sobre a reforma do ensino superior em curso. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a15n28.pdf.
3. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2015) Nota de posicionamento. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular.
4. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2022). Carta Aberta. Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_aberta_em_defesa_da_revogacao_da_reforma_do_ensino_medio_final.pdf.
5. Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, 26(92), 725-751. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002.
6. Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
7. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 21 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
8. Brasil. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (2017, 14 de fevereiro). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.
9. Brasil. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (2008, 17 de julho). Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/ 2008/Lei/L1174.
10. Brasil. Lei nº 12.711, de 24 de abril de 2007 (2007, 25 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm53.htm1.htm.
11. Brasil. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016, 29 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm.
12. Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 26 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
13. Brasil. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (2001, 13 de julho). Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LEIS_2001/L10260.htm.
14. Brasil. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (2010, 15 de janeiro). Dispõe sobre o fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8212cons.htm.
15. Brasil. Lei nº 11.096, de 13 janeiro de 2005 (2005, 14 de janeiro)). Institui o Programa Universidade para Todos Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-pl.html.
16. Brasil. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (2011, 27 de outubro). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html.
17. Brasil. Ministério da Educação. 2019. Relatório do Qualis Periódicos 2019 Área 38. Capes. Disponível

© 2024 Global Journals

em: https://www1.capes.gov.br/images/Relatorio_qualis_periodicos_referencia_2019/Relatorio_qualis_educacao.pdf.
18. Brasil. Ministério da Educação. (2010). Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210.
19. Brasil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (1997, 18 de abril). Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.
20. Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (2004, 24 de julho). Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
21. Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (2007, 25 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.
22. Brasil. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (1996, 13 de setembro). Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/9/1996, Página 18109 (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html.
23. Brasil. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (2006, 20 de dezembro). Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=53&ano=2006&ato=64fQTRE50MRpWT02c.
24. Brasil. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (2009, 12 de novembro). Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção nesse dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
25. Brasil. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (2016, 23 de setembro). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm.
26. Brasil. Resolução CNE/CEB n° 03, de 26 de junho de 1998 (1998, 27 de junho). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf.
27. Cunha, L. A. (2017). Ensino Médio: atalho para o passado. Educação & Sociedade, Campinas, 38(139), 373-384. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604.
28. Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade, Campinas, 24(82), 37-61. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003.
29. Ferreira, E. B.; Fonseca, M.; Scaff, E. A. S. (2019). A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(3), 1733-1749. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12757.
30. Ferreira, E. B. (2017). A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. Educação & Sociedade, 38(139), 293-308. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594.
31. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2020). Gestão do Conhecimento em Políticas Educacionais. Cinara Gomes de Araújo Lobo, Júlia Maurmann Ximenes (Orgs). Cadernos do FNDE, 1(1). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/issue/view/1/2.
32. Gramsci, A. (2004). Escritos políticos, vol. 1. Coutinho, C. N. (Trad.); Henriques, L. S.; Nogueira, M. A. (Coedição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
33. Gramsci, A. (2000). Cadernos do Cárcere, vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. Coutinho, C. N. (Trad.); Henriques, L. S.; Nogueira, M. A. (Coedição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
34. Harvey, D. (2016). 17 contradições e o fim do capitalismo. Boitempo.
35. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020. INEP. http://

© 2024 Global Journals

portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276.
36. Kuenzer, A. Z. (1991). Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Inep.
37. Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, 38(139), 331-354. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723.
38. Marx, K. (2013). O capital. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.
39. Motta, V. C.; Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, 38(139), 355-372. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606.
40. Michel, M. H. (2008). Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. Atlas.
41. Saviani, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.
42. Zibas, D. M. L. (2005).Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Educação & Sociedade, 26(92), 1067-1086. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016.

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

The Synchronous Online Environment: Impact on Instructor's Academic Empathy

By Lystra Huggins
City University of New York

Abstract- The COVID-19 pandemic has ushered in a new era of pedagogical strategies and offered a unique window into students' lives. Among the many challenges and advantages of the online environment, the daily exposure to students' lives—magnified during synchronous online teaching—served to humanize them in the classroom. This research delves into a novel area, exploring whether this heightened exposure to students' day-to-day environments outside of the physical classroom leads to academic empathy from their instructors and whether it results in a better understanding of students' individual challenges and circumstances. The results showed that synchronous instruction increased faculty members' empathy for students' diverse personal experiences. A significant discovery, however, was the role of student camera usage in enriching the synchronous online experience. Ultimately, the study underscores the benefits of students having cameras on during synchronous online classes to create a more connected and empathetic classroom environment.

Keywords: academic empathy, online environment, synchronous class, asynchronous class, online instruction, online teaching and learning.

GJHSS-G Classification: LCC: LB1044.87



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Lystra Huggins. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

The Synchronous Online Environment: Impact on Instructor's Academic Empathy

Lystra Huggins

Abstract- The COVID-19 pandemic has ushered in a new era of pedagogical strategies and offered a unique window into students' lives. Among the many challenges and advantages of the online environment, the daily exposure to students' lives—magnified during synchronous online teaching—served to humanize them in the classroom. This research delves into a novel area, exploring whether this heightened exposure to students' day-to-day environments outside of the physical classroom leads to academic empathy from their instructors and whether it results in a better understanding of students' individual challenges and circumstances. The results showed that synchronous instruction increased faculty members' empathy for students' diverse personal experiences. A significant discovery, however, was the role of student camera usage in enriching the synchronous online experience. Ultimately, the study underscores the benefits of students having cameras on during synchronous online classes to create a more connected and empathetic classroom environment.

Keywords: academic empathy, online environment, synchronous class, asynchronous class, online instruction, online teaching and learning.

I. Introduction

Before the COVID-19 pandemic, many students took in-person courses and entered physical classroom environments with suppressed realities. This made the complexities of their lived experiences as spouses, parents, employees, caretakers of siblings, and other family members challenging for their instructors to visualize. While witnessing these everyday realities online can be disturbing to some instructors, they may also ignite academic empathy as it can humanize the students. The term academic empathy is used interchangeably with empathy but is mostly referenced when discussing this topic in a university setting. According to Cartee (2021), "Research on caring for students through acts of empathy and compassion, especially with online learning, could add value to the knowledge base that exists today" (p. 13). Furthermore, the scope of helping students in an online class expands to understanding the breadth and depth of their individual experiences, including prior knowledge and skills, intellectual capacity, cognitive ability, and their learning preferences (Ozden, 2010). It is essential to understand that even while having a front seat to students' everyday backgrounds as well as their skill sets, they invariably still experience life challenges, unknown to faculty members, that can impact their academic pursuits. Some challenges discussed are reduced or low student engagement in online learning environments (Berges, S., Martino, S., Basko, L., & McCabe, C., 2021), not having access to a working computer and/or internet service (Johnson et al., 2020), not feeling satisfied with the instructors' online teaching experience (Elshami, 2021), and not feeling understood or empathy from the instructors (Jordan& Schwartz, 2018). These findings underscore the importance of creating a more empathetic and understanding classroom environment, particularly online, to better support students in their academic journeys.

Drugas (2020) discussed some of these challenges and, after years of in-person teaching, offered pedagogical recommendations for online teaching and learning in psychology. This research specifically highlighted key logistical positive outcomes, such as "time and money-savings; easier exams; convenience (no time lost with going from one place to another)" (p. 275). It also noted negative aspects such as "lack of social breaks, the difficulties of organization and coordination, the smaller chances for interaction during classes, the lack of proper connection or tools to access online content" (p. 275). The social breaks, for example, include 10 to 15-minute breaks built into in-person courses that are two to three hours long. The face-to-face classroom dynamics, which require students to coordinate meeting schedules for group assignments are also absent through online instruction. Drugas (2020) also shared many examples of students discussing their experiences with online courses, including enjoying the convenience of performing everyday routine activities such as cooking, cleaning, and engaging with family members during, between, and after class. While his students' perspectives of their learning experiences were informative and noteworthy, viewing the synchronous online teaching environment as a medium for instructors to understand better their students' everyday lives and challenges can also be revealing.

Instructors' ability to witness students' respective experiences and empathize may cause students to feel more understood, which will lead to better communication and more effective classroom engagement. The engagement of empathy from the

Author: Ph.D, Medgar Evers College, City University of New York, Freshman Year Program, Environmental Psychology.
e-mail: Lhuggins@mec.cuny.edu

© 2024 Global Journals

students' perspectives has been widely researched (Ozden & Bozhurt, 2010) and from teachers engaged in face-to-face instruction (McAllister & Irvine, 2002). However, research exploring the role of synchronous online environment instruction in inspiring instructors' empathy as they observe their students' everyday activities outside the classroom setting is limited.

II. Modality of Teaching

Since the worldwide shutdown of institutions in March 2020 when the COVID-19 pandemic started, the teaching modality in college and all other levels changed immediately and drastically. Most educational institutions had to reset their face-to-face classroom environment to online instruction, mainly from the teachers' and students' homes. For the most part, all online education was taught either through synchronous or asynchronous methods or a blend of both.

According to Lin et al. (2023), "Synchronous online learning refers to a learning activity in which students and the instructor simultaneously use audio or video conferencing" (p. 3) to conduct class time. Therefore, on an assigned day and time, students are required to log on to participate in classroom lectures and activities, like an in-person class, but instead use an online teaching platform such as Blackboard Collaborate or Zoom. In a study to investigate online options and their impact on student academic success, Nieuwoudt (2020) posits that "students can attend synchronous virtual classes from any location using any internet-connected device" (p. 2). Nieuwoudt also noted that "previous research (Offir et al., 2008; Skylar, 2009) found that interactive synchronous virtual classes are adequate to facilitate learning and that students would instead learn via highly interactive synchronous than asynchronous virtual classes" (p.6). The main difference with synchronous online learning is that it resembles face-to-face learning. In particular, this modality has a set day and time for students to log in for access anywhere they have a device and internet service.

In contrast, "asynchronous online learning refers to learning activities that do not happen in real-time" (Lin et al., 2023, p. 3). This type of online teaching does not require students to log in to any teaching platform on a particular day or time. Instead, it requires students to follow the syllabus with the recorded lectures, assignments, and discussion board responses. Students may never see the instructor during the semester. However, they can email the instructor for a quick response or secure a time during the designated office hours to discuss projects or classroom concerns.

Finally, combining both modalities was necessary, so the classroom environment now has a defined hybrid option – a blend of the physical and online environments. According to Gamage et al. (2022), "a hybrid-oriented classroom blends both the traditional and the online delivery methods effectively with learner-centric approaches, instructor intervention, and significant peer interaction and communication" (p.2). The notion of this blended option is to give students the ability to interact in-person and enable autonomy over their learning. Seemingly, there is a balance of face-to-face learning while using technology to continue engaging students even while they are not physically in the classroom environment (Almusaed, A.; Almssad, A.; Yitmen, I.; Homod, R.Z., 2023).

Face-to-face and online learning and teaching offer unique advantages and disadvantages. Bullock (2011) noted that the instructor plays a fundamental role in establishing a supportive learning environment, especially in online teaching and learning. During the COVID-19 pandemic, faculty members had to become experts in online teaching platforms and embrace having empathy toward students, who had to increase their learning curve and adjust to the many challenges of online instruction. Furthermore, Suleymanova et al. (2023) assert that addressing students' emotional needs is pivotal to effective teaching. Stibbards (2023) also highlights empathy as an effective and practical tool in student engagement. The critical point is that expertise and empathy are paramount values instructors need to set classroom pace and solicit student engagement.

III. Empathy

The word 'empathy' conjures many interpretations and definitions, including understanding and sharing the feelings of another and envisioning oneself in someone else's situation, which is widely used in healthcare, promotion of empathy in children, or understanding empathy in higher education (Chiu et al., 2020; Hou et al., 2020; Holmes & Rahe, 1967; Cartee, 2021). Empathy can also be seen as a social and emotional construct that enables individuals to connect with others on a deeper level, fostering understanding and compassion (Decety & Jackson, 2004). Moreover, the word 'empathy' can be seen as an active word and not simply as a feeling. Thus, it may be used differently depending on the situation and context. In describing empathy, Fuller (2012) posits that literature has evidenced the effective role of empathy in promoting teaching and learning as well as interpersonal relationships. Further, Fuller (2012) defined empathy similar to others, pointing to the ability of the instructor to understand the needs of students. Additionally, he quoted Rogers (1969), stating that "Empathy provides teachers the ability to understand students' reactions from the inside, a sensitive awareness of the way the process of education and learning seem to students" (p. 40).

The meaning of 'empathy' is elusive and differs according to one's field of study. In its simplest

© 2024 Global Journals

definition, it is how individuals understand what others are experiencing and how it can affect them. Stibbards (2023) mentioned empathy as "an imaginative process" because it goes beyond attempting to understand but also incorporates the idea of experiencing what another person is feeling. Debates have ensued about how to define empathy and whether the chosen definition encapsulates its richness. To some degree, the word empathy is still confused and aligned with the word sympathy. Moreover, it can sometimes take on multiple meanings and categories (Hedman, 2012; Arghode et al., 2013; McAllister et al., 2002; Jordan & Schwartz, 2018).

According to Bouton (2014), empathy is usually broken up into three (3) types: cognitive, affective, and behavioral. The cognitive classification type refers to empathy as coming from a mental process. It follows that someone is empathetic when they can appreciate the perspective of others, including their thoughts and intentions (Batson et al., 1991). The second type is affective, which pulls from an emotional place and proposes that this occurs when someone can embrace another person's feelings (Davis, 1983). Bouton's third type distinguishes empathy as a physical process. It is defined as the ability to communicate verbally, nonverbally, and physically share another person's feelings, especially regarding friendships and forgiveness (Hojjat & Moyer, 2017).

The concept of empathy is primarily researched in psychology, philosophy, and neuroscience, and there are still debates as to whether empathy can be looked at as being innate, inherited at birth, or learned, meaning developed by the environment (Riess, 2017). Further, Sofronieva (2012) explained that "empathy is regarded as an innate trait, but at the same time, it should be nourished and cultivated" (p.1). Conversely, Heyes (2018) analyzed empathy as a social construct.

For this research, the source of empathy was not examined; this paper specifically focused on whether instructors could analyze and appreciate the many experiences of students' lives. Much like this paper, other researchers (Arghode et al. (2013) looked at the importance of empathy being valued as part of the natural interaction between professors and students. Zhang (2022) agreed that the "cognitive and affective categories of empathy are significant for interactive operations, [and] they are useful for occupations that need emotional support from society (p. 2).

The theoretical framework for this research applied the cognitive type of empathy by exploring whether instructors can understand their students' everyday struggles and challenges, considering the Zoom classroom setting. Bouton (2014) used the Teacher Empathy Scale (TES) to examine and conceptualize empathy from an academic standpoint, as the scale was explicitly designed to examine teachers' interaction with students.

Bouton's (2014) initial instrument included a 72-item empathy scale used to code cognitive, affective, and behavioral types; sources, either innate or learned; and clarity of each scale item. The items specifically coded 'cognitive' were used to spur the creation of open-ended questions for the college instructors in this study. None of Bouton's (2014) scales were used in this research because the goals differ in complexity. For example, the primary purpose of Bouton's (2014) study "was to initially validate the TES by eliminating items that do not statistically fit into the scale using descriptive statistics, internal reliability, CFA, and test/retest reliability" (p. 82) and was used with teachers who taught adolescents.

Bouton's (2014) quantitative study did not include college students. In contrast, this research is purely qualitative and does not characterize instructors in empathy categories. Instead, it aims to understand whether college instructors feel a sense of empathy, their definitions of academic empathy, and their underscoring thoughts as they witnessed students' daily lived experiences in synchronous online classrooms.

Developing and showing academic empathy is the key to a successful classroom environment. First, however, there are conduits to empathy featured within the teaching and learning process that need to be addressed such as: student engagement, interaction and participation, technical challenges, instructor pedagogical adaption, and student satisfaction (Zhang, 2022; Berges et al., 2021; Johnson et al., 2020; Stibbards, 2023; Landrum, 2021).

IV. Challenges of Online Instruction

a) *Student Engagement*

Berges et al. (2021) researched student engagement in Zoom instruction and found that there was reduced engagement compared to face-to-face instruction. Their findings included several classroom engagement strategies to aid student self-efficacy and success. Some factors hinder full engagement in synchronous online classes, such as distractions at home, lack of in-person interaction, and decreased motivation, all of which were highlighted as likely explanations for the decrease in engagement. For many decades, it was common for students to compartmentalize their daily lives. Instruction was something to be done in a classroom environment, away from family members and household interactions. Even home-schooling initially mimicked a regular classroom with a board and face-to-face instructions. Therefore, there was a deliberate separation of spaces in the household to resemble a classroom environment.

Of course, online schools have existed for some time (Benedetti (2015); In recent years, the institution of higher education has become inundated with Massive Open Online Course options, increasingly seeking to

© 2024 Global Journals

meet the educational needs of online learners. They have essentially been a sector of higher education since the 1600s (Beaver, 2009). However, the dynamic of online instruction has dramatically changed with the advent of the pandemic. Moreover, it has gained more exposure and a sense of normalcy during the last few years. The teaching environment is evolving, and the debate is no longer only about classroom engagement and understanding students' needs. It now extends to engagement on online platforms and the need to practice empathy towards students as instructors teach and are introduced to their students' personal respective spaces and learn about those various spaces.

Generally, prior to the COVID-19 pandemic, there had always been a separation of home and school. Post-pandemic, the notion of teaching and learning changed. Students now had to adjust their lives to accommodate class time from a room or space at home. In most educational settings, the switch was not smooth and thus felt more like an abrupt interruption to their daily home lives. Moreover, it diminished the intended advantage of continuing the engagement and interaction of school life (Richmond et al., 2020).

In the midst of trying to figure out how to navigate the teaching and learning process, everyone had to employ some level of empathy. Instructors had to determine the best methods to engage with students, understanding that the environment from which their students were broadcasting was the same environment within which they were daughters, sons, parents, caregivers, and employees with other roles and responsibilities too. Similarly, the students had to understand that some instructors were unfamiliar with the tools needed for an engaged and enhanced online classroom environment (Cooper, 2004). In trying to come to terms with the uncertainties of the time, understanding the many inherent circumstances that impeded the success of the classroom environment, such as students not having a working computer, so many students logging in from their phones, or instructors having to share computers with their family members highlighted the importance of empathy (Gupta et al., 2022; Richmond et al., 2020).

In trying to understand the uncertainties, empathy was a key factor in bridging the gap. Varying levels of understanding were expressed and experienced by both students and faculty, leading, in some cases, to a more engaged classroom environment.

b) Student Participation

Research by Wong et al. (2023) explored student participation levels and interaction during Zoom classes. They found that students were less comfortable actively participating in Zoom discussions compared to face-to-face settings. So, students did not interact frequently in class and with their peers. Even though students completed discussion board exercises, a vast number of students lacked peer-to-peer collaboration. While Stibbards' (2023) article focused more on teaching students the value of empathy – that skill should be primarily directed from the instructor. Of course, there are many elements to enhance students' participation in the online polls and breakout rooms, as well as incorporating tools such as Mentimeter, Padlet, ZOOM, and Quick Draw (Berges et al., 2021). These strategies can foster an encouraging environment for students and instructors, especially in the online learning environment. Beyond that, however, for any approach to work, the foundation of this process must start with an empathetic instructor. Instructors must express some level of empathy to inspire students to participate in the online environment.

c) Technical Issues

Another challenge that was highlighted for online teaching, which can impact empathy, is technical difficulties. This challenge happens frequently, even in the face-to-face classroom, where there can be a glitch with something as simple as a prepared PPT slide. However, since online teaching is solely based on the computer, it is not as easy to revert to a classroom discussion or a class assignment. According to Johnson et al. (2020), online teaching and learning hindrances such as poor internet connectivity, audio/video glitches, and difficulty in shared document collaboration were reported as challenges that can potentially compromise the teaching and learning experiences.

d) Online Adaptation

Even when there were few technical issues, research conducted by Benedetti (2015) underlined the importance of students as well as instructors' adaptation to the online teaching environment. Adaptation is more than just changing the physical environment of the class; it is also about changing one's mindset and conforming to the new online environment. Benedetti looked at the process of focusing on students' learning styles as a way to engage students. That study encourages instructors to "appeal to students' learning characteristics and preferences, which include learning styles, navigation behaviors, and social and environmental factors. Utilizing these characteristics and preferences, the online instructor and student can work together on a process of online learner adaptation" (p. 171). Thus, this model identifies the students' learning styles and how they can be applied to improve the online learning environment (Benedetti, 2015).

Moreover, it was found that many instructors who have migrated their face-to-face classroom to an online modality do not adapt their lesson plans to match the online settings and, in fact, continue the old pedagogical practices online with the same expected learning outcomes (Kayaduman, 2021). Overwhelmingly, more researchers (Wong et al., 2023;

© 2024 Global Journals

Berges et al., 2021; and Stibbards, 2023) have found that instructors who effectively adapted their pedagogical approaches for Zoom classes (e.g., using breakout rooms, interactive activities, and virtual whiteboards) had a more positive impact on student engagement and learning outcomes. Ultimately, the research showed that engagement is not solely on students but lies heavily with the expertise of instructors' knowledge about online teaching. Furthermore, even though instructors should have expertise in using the various aspects of pedagogical platforms, including how to engage learners—students, in turn, should explore how to access, learn, and appreciate various online platforms. While adaptation for both instructors and students is important to create a better learning environment, the understanding and empathy shown in those spaces can move the needle further to a successful teaching and learning experience.

e) Student Satisfaction

For academic success within a classroom environment, student satisfaction is key. During the COVID-19 pandemic, when all instructions were changed to the online modality, there was a shift in students' satisfaction. Many students (and some instructors) were confused by the upheaval with the quick shift in teaching modality from on-campus to online classrooms. Most of them worldwide had never taken an online class before the pandemic. Landrum (2021) found in their study on student satisfaction in online environments that "students' satisfaction with online courses expresses the students' understanding of how the content delivery, what the content entails, and how students interact with faculty and peers, fits with their purpose in taking the class" (p. 87). During the pandemic, student satisfaction was compromised, and it became important for instructors to be empathetic and trained in online teaching, learning, and engagement.

V. Empathy of Instructors on Online Teaching in College Settings

Research exploring how instructors experience empathy for students in synchronous online classrooms is limited. However, some studies focus on the responses of the students' experiences when instructors display empathy in classroom environments (Fuller, 2012; Lin et al., 2023). Most of their research looked at students' perceived experiences of the instructors' empathy, but the instructors were never asked about their own ideas about whether they actually felt empathetic. In these studies, empathy was aligned with understanding. This online teaching and learning connection set the stage for more engaged students. Further, in exploring a model of empathy for student success, Meyers et al. (2019) posit that "teacher empathy is not empathy experienced by people who happen to be teachers; it is an integral part of the role of teaching" (p. 161). Their findings suggested that instructor or teacher empathy was positively associated with learning more and understanding the students in their personal and social situations. Specifically, for online courses, students who perceived their instructors as empathetic were likelier to actively participate in online discussions.

Most instructors strive for their students to feel engaged and motivated to participate in their classes, with their peers, and the college community at large. This connection at the multiple levels of the learning environment can foster a sense of belonging and motivate students to excel. It can also connect students to their career goals (Benedetti, 2015; Arghode, 2013). Moreover, Ulloque (2019) explored empathy in medical students as something to learn in professional training. This study described empathy as "the ability to understand the experience and feelings of other people and the capability to observe and understand the world from another's perspective" (p. 81). Cartee (2021), in a contemplative essay, wrote that instructors treat online college students differently than in-person students regarding grades, late assignments, or general well-being. Holmberg (2003) agreed with this viewpoint and termed it a distant education format. Holmberg also posited that empathy within an online setting is helpful in creating a promising environment and motivating students to learn in online classrooms. This research proposes to understand instructors' notions of empathy and whether they feel any sense of compassion while teaching synchronous online classes and seeing the backgrounds of students' lives on display via Zoom.

VI. Materials and Methods

a) Participants

A total of eight (8) participants from two City University of New York (CUNY) colleges were interviewed. A convenience sampling method was used to recruit participants from the two colleges: Medgar Evers College (MEC) and College of Staten Island (CSI). All participants were interviewed on the Zoom Platform for an average of 50 minutes each. The six (6) participants from MEC were from various departments, including Public Administration, English, Education, SEEK, and Freshman Year Program; while the two faculty members from CSI were from the Psychology Department. All participants had an average of 19 years of overall college teaching experience, pre-COVID-19, and an average of 3 years of synchronous online teaching. The ages of the faculty members varied from the late 40s to the late 60s.

b) Procedures

The Principal Investigator (PI) performed a qualitative research study across two CUNY campuses: Medgar Evers College and the College of Staten Island.

© 2024 Global Journals

A college-wide flyer was disseminated to both colleges to recruit prospective research subjects. All interested participants completed a pre-selection survey that explored their teaching backgrounds and competence with synchronous online instruction. The survey specifically asked the participants about their years of teaching experience in both face-to-face and online classes and their ability to engage students in synchronous online classes. Eighteen (18) faculty members responded to the email, and the first ten (10) who completed the pre-interview survey were chosen. An unstructured interview was conducted with eight (8) of the ten (10) faculty members on the Zoom platform. The two (2) faculty participants who were not interviewed had scheduling conflicts. The interviews aimed to gain insights into the instructors' ideas on empathy in the online teaching and learning environment.

Each interview was scheduled at a time convenient for the instructor and the researcher. All the faculty participants agreed to be on camera and audiotaped. The interviews were all transcribed; each was coded for similarities in how empathy was defined and the common experiences in synchronous online classrooms. The subject or area of each course was not discussed. The focus was on the overall engagement and experiences of the students/instructor interactions in the classroom. Faculty participants were particularly asked to define academic empathy and discuss examples of situations where they felt empathetic.

VII. Results

The results demonstrated academic empathy as an awareness and understanding of students' daily challenges as they navigate life while being online students. The results did not clearly show that observing students' everyday responsibilities and roles in a synchronous environment incurred more empathy than face-to-face interactions. However, there was a clear distinction when students had their cameras on in synchronous online classrooms. For instructors, seeing the students' everyday experiences made the intricacies surrounding their lives more visible to their instructors; subsequently, the participants shared that they were more likely to be empathetic.

Most of the faculty members interviewed defined empathy as having a deeper understanding of the lives of their students. One faculty participant indicated that he gained deeper insight after viewing students juggling being a parent, employee, and student, allowing for a more comprehensive view of his students. Another faculty participant explained that the modality of synchronous online teaching allowed them to understand students' everyday lives by witnessing their family members' activities during class time. Yet another faculty participant indicated that the modality did not matter, and they, in fact, showed empathy in the physical classroom as well. This faculty participant felt that they were able to understand their students and empathize with them regardless of whether or not they were able to witness their students' everyday lives on screen. This participant further expressed that engaging with students during office hours is the window to knowing their students better.

The faculty participants shared numerous stories, which allowed them the opportunity to witness students in their everyday environments while in synchronous classes.

Some examples are:

- A little boy walking by the computer and waving. When asked about the new class member, the student apologized and explained that they babysat their youngest sibling.
- Students were driving from work while in Zoom class. In one class, the instructor conducted a Quiz, so the student had to pull over on the Highway. When the instructor found out, he discussed his concern about the danger of doing this. In the next class, the student's husband was driving while the student participated in class.
- Students sitting at the dinner table while people with a plate of food walked behind and around them. In another instance, the student was eating food at the dinner table.
- The rare occurrence of a spouse walking in from what appeared to be work and giving a hello kiss to the student. The student quickly attempted to turn off the camera, but the gesture was seen, at least by the instructor.
- Students doing laundry and other household chores.
- Students in pajamas on their beds are seen closing their eyes while listening to the lecture.
- Students at work, in their office, and muting to discuss something with colleagues or their staff.
- A dog walking by or a cat sitting on the student's lap.
- The most common stories were of students lying in bed with the computer or tablet under the covers to create a space and drown out the distractions around them.

Of course, there were other stories; some were of students who appeared to be unengaged in classroom discussions, even though their cameras were on, and others where students were fully engaged in the class discussion even with an active background. Most of the activities in the examples above did not distract faculty participants. However, some gave cause for concern due to the dangers of completing certain tasks while attempting to participate in class activities, such as quizzing while driving. Additionally, all the faculty participants noted that they wondered whether the other

© 2024 Global Journals

students in the class felt distracted. The underlying thought, however, was that this ability to witness students' everyday lives brought an awareness that students are multi-faceted. The notion that students were logged in with all these layers was fascinating.

VIII. Limitations

Most current research on empathy and online teaching and learning in college is generally limited. Moreover, most of the existing research focused on understanding students' viewpoints on whether their instructors were empathic. Further research is needed for a deeper understanding of how instructor empathy specifically impacts online teaching practices and student outcomes, more so from the instructors' point of view.

A limitation of this specific research study was that the sample was small and not representative of the entire City University of New York (CUNY) faculty population, as there are 25 Colleges under the CUNY umbrella. Further, the faculty participants did not represent a sufficient cross-section of the varying departments at their respective institutions.

IX. Discussions

Witnessing students' everyday lives in synchronous classroom environments can help gain a holistic understanding of the students' lived experiences. The various definitions of instructors' academic empathy reflect the multi-layered nature of students' realities in dealing with their day-to-day online activities. The notion that students are parents, employees, and caretakers while engaging in Zoom classes can stir academic empathy in instructors. In this study, faculty participants defined empathy in various ways: 1) the understanding that students have many responsibilities, 2) recognition of students' determination despite challenges, 3) understanding students' academic experiences, 4) being open to hearing students' concerns, 4) identifying students' needs and finding solutions, and 5) acknowledging students family difficulties, all the while helping them to be accountability for their responsibilities as students.

Though this study did not focus on the differences in the faculty participants' ages, the age ranges highlighted some variation in responses. The instructor participants who were averaging 50 years old were more likely to have taught for most of their 20 years plus experience, whereas the instructors in the late 50s and late 60s had other career changes before teaching and were profound in the belief that face-to-face teaching and learning was the best teaching platform. Additionally, these participants' experiences as students in physical classroom environments colored their views on face-to-face preferences, as they believe that developing social skills and relationships is possible only in physical classrooms. None of the older faculty participants had ever taken an online class as students. However, they did admit that there were advantages for students. They asserted that this synchronous teaching method can be a way for students to save commuting time and money and engage in classroom settings while fitting in their other responsibilities.

Additionally, participants were asked the advice they would give to new faculty members who wanted to teach in the synchronous modality. The recommendations included the following:

- "*New instructors should first teach a face-to-face class before venturing into a synchronous class because there is greater value to teaching in person before moving to online*."
- "*Be fully trained not only on the application or platform used to teach but also on tools for engagement*."
- "*Flexibility and accountability are keys to teaching in all modalities, so understanding where students are and providing the resources to help them should be first and foremost*."
- "*On the first day of class, tell students that they need to be prepared and show up as a student for this online class*."

A clear consensus among the study participants was that synchronous online learning and teaching need to be engaging, and to accomplish that, students need to have their cameras on.

X. Conclusion

The idea of entering students' environments and or spaces is unique. This can also be intimidating for many underserved students as some may have shared spaces, small spaces, or no space of their own. It has even become commonplace to see students logged into class under the covers, striving to carve out a place to call their own. This study specifically explored academic empathy in instructors as they witnessed students' lives. The fact that students show up in synchronous classrooms bearing the burden of other personal responsibilities and roles can be challenging for both students and instructors. However, considering these experiences allows for a student-centered and holistic approach to teaching and learning in online environments.

In an essay about the value of empathy in academia, Pena (2021) informally surveyed students on challenges they experienced with the online instruction modality; there were positive and negative comments. However, one student commented that the instructor was not sensitive to their academic and lived experiences. Pena (2021) reflected that "the processes of learning and discovery are not individual ventures; rather, they are driven by communities within academia. To ignore the importance of empathy in these settings is

© 2024 Global Journals

a disservice to the academy" (p. 2). Empathy in the synchronous online classroom is the foundation for creating a more understanding environment to holistically and realistically support students through their academic journeys.

Acknowledgment of Grant Support

The project was supported by a PSC-CUNY Award, jointly funded by The Professional Staff Congress and The City University of New York.

References Références Referencias

1. Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, I., & Homod, R. Z. (2023). Enhancing Student engagement: Harnessing "AIED"s Power in Hybrid Education—A Review Analysis. *Education Sciences*, *13*(7), 632-. https://doi.org/10.3390/educsci13070632
2. Arghode, V., Yalvac, B., and Liew, J. (2013). Teacher Empathy and Science Education: a Collective Case Study. Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ. 9, 89–99. doi: 10.12973/eurasia. 2013.921a
3. Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic Joy and the Empathy-Altruism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(3), 413.
4. Beaver, William (2009). For-Profit Higher Education: A Social and Historical Analysis. Sociological Viewpoints, 25, 53-73.
5. Benedetti, C. (2015). Online Instructors As Thinking Advisors: A Model For Online Learner Adaptation. *Journal of College Teaching and Learning*, *12*(3), 171–176. https://doi.org/10.19030/tlc.v12i3.9308
6. Berges, S., Martino, S., Basko, L., & McCabe, C. (2021). "Zooming" into Engagement: Increasing Engagement in the Online Classroom. *Journal of Instructional Research*, *10*, 5-11.
7. Bostic, T (2014). Teacher Empathy and its Relationship to the Standardized Test Scores of Diverse Secondary English students. *Journal of Research in Education*, 24:1.
8. Bouton, B (2014). Initial Development and Validation of the Teacher Empathy Scale: TES. Doctoral Dissertation.
9. Bullock, S. M. (2011). *Inside teacher education: Challenging prior views of teaching and learning*. Springer Science & Business Media.
10. Cartee, J. (2021). Strategic Empathy in Virtual Learning and Instruction: A Contemplative Essay about Teacher-student Rapport during Times of Crisis. *Journal of Instructional Research*, *10*, 12-19
11. Cooper, B. (2002). Teachers as Moral Models: The Role of Empathy in the Relationships Between Teachers and Their Pupils. Doctoral thesis. Leeds: Leeds Metropolitan University.
12. Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. Pastoral Care Educ. *22*, 12–12. doi: 10.1111/j.0264-3944.2004. 00299.x
13. Chen, KC & Jang SJ (2010). Motivation in Online Learning: Testing a model of self-determination theory, Computers in Human Behavior, 26 (4), 741-752. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011.
14. Chiu, C.-D., Ng, H. C., Kwok, W. K., & Tollenaar, M. S. (2020). Feeling Empathically Toward Other People and the Self: The Role of Perspective Shifting in Emotion Sharing and Self-Reassurance. Clinical Psychological Science, *8*(1), 169-183. https://doi.org/10.1177/2167702619863058.
15. Davis, M. H. (1983). The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping: A Multidimensional Approach. *Journal of Personality*, *51*(2), 167–184.
16. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, *3*(2), 71-100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187
17. Drugas, M. (2020). Teaching Psychology During the COVID-19 Pandemic. *Psychological Thought*, *13*(2), 273-285.
18. Elshami, W., Taha, M.H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M.E. (2021). Satisfaction with Online Learning in the New Normal: Perspective of Students and Faculty at Medical and Health Sciences College. *Medical Education Online, 26*(1). https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090
19. Fuller, R. G. (2012). Building empathy in online courses: Effective practical approaches. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE),* 8(4), 38-48.
20. Gupta, R., Aggarwal, A., Sable, D., Chahar, P., Sharma, A., Kumari, A., & Maji, R. (2022). Covid-19 pandemic and online education: Impact on students, parents and teachers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *32*(4), 426-449.
21. Hedman, A. S. (2012). Faculty's Empathy and Academic Support for Grieving Students. *Death Studies*, *36*(10), 914–931. https://doi.org/10.1080/07481187.2011.605986
22. Hojjat, M., & Moyer, A. (Eds.). (2017). *The Psychology of Friendship*. Oxford University Press.
23. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*.
24. Hou, I. C., Lan, M. F., Shen, S. H., Tsai, P. Y., Chang, K. J., Tai, H. C., & Dykes, P. C. (2020). The Development of a Mobile Health App for Breast Cancer Self-management Support in Taiwan: Design Thinking Approach. *JMIR mHealth and uHealth*, *8*(4).

© 2024 Global Journals

25. Jordan, J. V., & Schwartz, H. L. (2018). Radical Empathy in Teaching. *New directions for teaching and learning*, *2018*(153), 25-35.
26. Ozden, M & Bozhurt, T (2010). The Relationship between Empathetic Classroom Climate and Student's Success. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *5*, 231–234.
27. Munoz, L., Fergurson, J. R., Harris, E. G., & Fleming, D. (2022). Does Empathy Matter? An Exploratory Study of Class-Transition Satisfaction in Unplanned Course Interruptions. *Journal of Marketing Education*. https://doi.org/10.1177/0273475321107389 1
28. McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. Journal of Teacher Education, *53*(5), 433–443.
29. Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36*(3), 15–25. https://doi.org/10.14742/ajet.5137
30. Lin, X., Huang, M., & Lin, Q. (2023). Students' expectations of instructors in face-to-face and online learning environments at a Chinese university. E-Learning and Digital Media, 0(0). https://doi.org/10.1177/20427530231156482.
31. Kayaduman, H. (2021). The Adaptation Process of a First-Time Distance Education Instructor: A Single-Subject Research Study. In T. Fudge & S. Ferebee (Eds.), *Curriculum Development and Online Instruction for the 21st Century* (pp. 301-322). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7653-3.ch016
32. Kianinezhad, N. (2023). The Significance of Teacher Empathy in Fostering Students' Engagement in English Language Classes. Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 9(2), 77-106.
33. Finol MO (2020) *Asynchronous vs. Synchronous Learning: A Quick Overview*. Available at: https://www.brynmawr.edu/blendedlearning/asynchronous-vs-synchronous-learning-quick-overview
34. Pena, Jesus (2021). The Value of Empath in Academia: Why You Should Care? *American Society for Microbiology*. Available at*:* The Value of Empathy in Academia: Why You Should Care (asm.org)
35. Richmond, G., Bartell, T., Cho, C., Gallagher, A., He, Y., Petchauer, E., & Curiel, L. C. (2020). Home/school: Research imperatives, learning settings, and the COVID-19 pandemic. *Journal of Teacher Education*, *71*(5), 503-504.
36. Riess H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience: 4*(2):74–77. doi: 10.1177/2374373517699267.
37. Schwenck, C. M., & Pryor, J. D. (2021). Student perspectives on camera usage to engage and connect in foundational education classes: It's time to turn your cameras on. *International Journal of Educational Research Open*, *2*, 100079.
38. Sofronieva, E. (2012). Empathy and communication. *Rhetoric and Communications E-Journal*, *4*, 1-9.
39. Stibbards, A. (2023). 'The Tool of Our Trade': Defining and Teaching Empathy in College Programs. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *14*(1). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2023.1.11023
40. Suleymanova, S., Gawanmeh, A., & Al-Alami, S. (2023). A comparative study for mental health challenges of students: Online versus on-campus education. *Contemporary Educational Technology*, *15*(3), ep441.
41. Gamage, K., Gamage A, and Dehideniya, S. (2022). Online and Hybrid Teaching and Learning: Enhance Effective Student Engagement and Experience. *Education Sciences*. *12*(10): 651. https://doi.org/10.3390/educsci12100651
42. Wong, J. T., Bui, N. N., Fields, D. T., & Hughes, B. S. (2023). A learning experience design approach to online professional development for teaching science through the arts: Evaluation of teacher content knowledge, self-efficacy and STEAM perceptions. *Journal of Science Teacher Education*, *34*(6), 593-623.
43. Ulloque MJ, Villalba S, Varela de Villalba T, Fantini A, et al (2019). Empathy in medical students of Córdoba, Argentina. *Arch Argent Pediatr 117*(2): 81- 86.
44. Zhang Z. (2022). Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement in English Language Classes. Frontier in Psychology. https://doi:10.3389/fpsyg.2022.880935.

© 2024 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Taylorist-Fordist Pedagogical Model of Professional and Technological Education in Brazil: Analysis of Legal Devices Implemented between 1942 and 1997

By Zilka Sulamita Teixeira Maia, Claudia Simões Mariano & Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Abstract- In this article, we seek to analyze the constitution of the pedagogical model of professional and technological education based on the analysis of the legal provisions implemented in Brazil between 1942 and 1997. We take historical-dialectic materialism as a theoretical reference. Regarding methodological procedures, a bibliographical research of works of historical value regarding the Russian System of Mechanical Arts (SRAM) was implemented combined with documentary analysis of legal provisions instituted in Brazil between 1942 and 1997. Sharing the conceptualizations of pedagogical models defended by Kuenzer (1999) and Lima (2004), we conclude that the Brazilian State regulated in professional and technological education a pedagogical model inspired by SRAM and the Taylorist-Fordist productive model, with unique characteristics, namely, the separation between the productive environment and the pedagogical, student selection, methodical training (from simple to complex), standardization of teaching processes, fragmentation of content into teaching units, hierarchy between teachers and students, rigorous supervision and control of time and schedule pace of learning, giving rise to a Taylorist-Fordist pedagogical model of professional and technological education in Brazil.

GJHSS-G Classification: *LCC: HV5135 .C43*

TAYLORISTFORDISTPEDAGOGICALMODELOFPROFESSIONALANDTECHNOLOGICALEDUCATIONINBRAZILANALYSISOFLEGALDEVICESIMPLEMENTEDBETWEEN1942AND1997

Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Zilka Sulamita Teixeira Maia, Claudia Simões Mariano & Wagner dos Santos. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Taylorist-Fordist Pedagogical Model of Professional and Technological Education in Brazil: Analysis of Legal Devices Implemented between 1942 and 1997

Modelo Pedagógico Taylorista-Fordista de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Análise dos Dispositivos Legais Implementados entre 1942 e 1997

Zilka Sulamita Teixeira Maia [α], Claudia Simões Mariano [σ] & Wagner dos Santos [ρ]

Abstract- **In this article, we seek to analyze the constitution of the pedagogical model of professional and technological education based on the analysis of the legal provisions implemented in Brazil between 1942 and 1997. We take historical-dialectic materialism as a theoretical reference. Regarding methodological procedures, a bibliographical research of works of historical value regarding the Russian System of Mechanical Arts (SRAM) was implemented combined with documentary analysis of legal provisions instituted in Brazil between 1942 and 1997. Sharing the conceptualizations of pedagogical models defended by Kuenzer (1999) and Lima (2004), we conclude that the Brazilian State regulated in professional and technological education a pedagogical model inspired by SRAM and the Taylorist-Fordist productive model, with unique characteristics, namely, the separation between the productive environment and the pedagogical, student selection, methodical training (from simple to complex), standardization of teaching processes, fragmentation of content into teaching units, hierarchy between teachers and students, rigorous supervision and control of time and schedule pace of learning, giving rise to a Taylorist-Fordist pedagogical model of professional and technological education in Brazil.**

I. Introdução

Na Europa do século XI, o processo de desenvolvimento urbano fez emergirem as corporações de ofício, associações organizadas por ramo de trabalho, associações essas que detinham controle sobre a produção de determinados produtos e sobre a aprendizagem dos ofícios a elas ligados. Essas corporações eram marcadas pela hierarquia dos mestres de ofícios sobre seus aprendizes, pelo controle que os primeiros exerciam sobre a própria produção e pela regulação dos processos produtivos artesanais nas cidades e nas vilas. As corporações emitiam regulamentações próprias que incluíam um rigoroso controle da qualidade do processo de produção, preços dos produtos, vencimentos dos mestres de ofícios, assistência aos membros mais pobres, às viúvas e aos órfãos, e regras de ingresso no ofício e de preparação dos aprendizes e artífices (Rugiu, 1998). Nelas o processo de formação de aprendizes se caracterizava por ser oral-imitativo, emergindo da relação entre mestres e aprendizes, e de longa duração, variando entre 12 e 30 anos. Os aprendizes viviam e trabalhavam com as famílias dos mestres-artesãos, sendo acompanhados em suas atividades de aprendizagem, de produção doméstica e nos valores dessas associações. Aprendiam por meio da observação e das explicações de seus mestres que, para receberem esse título, tinham adquirido vasta experiência profissional e autorização da associação para atuar (Rugiu, 1998).

Entretando, na medida em que foram se consolidando as relações capitalistas de produção e, sobretudo, com a industrialização, a necessidade dos capitalistas de deterem o controle da produção, somada à rejeição simbólica entre os que cultivavam as artes liberais e as artes mecânicas, entre o artista (que tinha reconhecimento social e poderia atuar em qualquer lugar, independentemente de estar ligado a uma associação) e o artífice (que continuava anônimo e restrito ao âmbito da corporação), fez com que as corporações de ofício fossem se diluindo. Às manufaturas interessava a força de trabalho livre, barata e fácil de contratar e de dispensar, e as corporações de ofícios representavam óbices a esses anseios. Logo, os governos dos países europeus começaram o processo de extinção dessas associações, sendo a Áustria, em 1761, o primeiro, e a Prússia, em 1869, o último (Cunha, 2000a).

Author α: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – Espírito Santo (ES) – Brasil. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA).
e-mail: zilkasteixeira@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2241-4517
Co-Author σ: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – Espírito Santo (ES) – Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Atuando na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.
e-mail: csmariano@outlook.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3541-4874
Author ρ: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – Espírito Santo (ES) – Brasil. Docente do Departamento de Ginástica (CEFD/UFES) – Brasil; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Pesquisador Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 – CNPq. e-mail: wagnercefd@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9216-7291

© 2024 Global Journals

Nesse momento, tornou-se relevante que o conhecimento dos trabalhadores industriais fosse obtido no próprio local de trabalho, nas máquinas que operariam, e enfocando as operações necessárias para executar suas atividades. Somente em casos de alguns trabalhos mais complexos, o processo de aprendizagem na produção permitiu aos trabalhadores serem responsáveis pela difusão da cultura do trabalho, fazendo com que a aprendizagem ocorresse em tempo mais longo, obstando a produção capitalista com a duração da preparação dos trabalhadores, a falta de padronização dos processos formativos e as distorções no modo de ensinar dos responsáveis pelo ensino desses trabalhos. Assim, esse processo ficou inviável ao capitalista, sobretudo pela falta de controle na difusão do conhecimento sobre a produção (Bryan, 1992).

A busca pela superação da aprendizagem assistemática de atividades complexas, que estavam sob o controle dos trabalhadores mais experientes, fez com que muitas indústrias criassem espaços específicos de formação, de modo que, na segunda metade do século XIX, os países onde a produção capitalista achava-se em um estágio mais avançado passaram a criar centros de treinamento no interior das empresas, visando "[...] formar uma camada de trabalhadores [que] ainda eram imprescindíveis para pôr em marcha o processo produtivo" (Bryan, 1992).

Os Estados Unidos foram os pioneiros na instituição desses espaços de formação nas empresas, grandes monopólios produtores de material elétrico, químico, gráfico e ferrovias; na Alemanha, a partir de 1870, as empresas ferroviárias organizaram centros de formação de mecânicos e operadores de tráfego em suas oficinas; e, na Rússia, a formação de artífices para as companhias ferroviárias em implantação tornou-se a principal atividade da Escola Técnica Imperial de Moscou (Bryan, 1992).

De modo geral, o objetivo dessas iniciativas era obter o controle do processo de formação, tornando-o mais rápido e eficiente. Nesse contexto, em 1868, emerge o Sistema Russo de Artes Mecânicas (SRAM), criado por Victor Della-Vos, mostrando-se adequado à lógica do capital em sua versão industrial, tornando-se uma experiência pedagógica exitosa, amplamente difundida e implementada em diversos países, inclusive no Brasil.

Até o primeiro quartel do século XX, a preparação para o trabalho manual no Brasil esteve essencialmente ligada aos mais pobres. Inicialmente, destinou-se aos indígenas preparados pelos jesuítas, que valorizavam, sobretudo, a atividade intelectual, caracterizando o trabalho manual como menor e impondo-o ao público que queriam dominar culturalmente; e, posteriormente, aos negros escravizados, os quais eram colocados nos vários ofícios necessários às diversas atividades da Colônia, como atividade compulsória acompanhada de castigos corporais. Mesmo com a chegada das corporações de ofício, no século XVII, com atividades destinadas aos homens livres, aqui, mestiços e brancos pobres buscavam se distanciar do trabalho manual, de modo a não deixar dúvidas quanto à sua condição social, já que, historicamente, o trabalho manual era característico dos negros escravizados. Mesmo com o fim das relações escravistas, esse afastamento se manteve, sendo o ócio muito desejado e valorizado socialmente (Cunha, 2000b).

Desse modo, no Brasil, diferentemente do que ocorria em países centrais, esse tipo de formação tinha um público-alvo específico, visando preparar os mais pobres para as atividades manuais e as elites para o trabalho intelectual, promovendo, ao longo da nossa história, uma dualidade educacional que é, até os dias atuais, uma marca indelével.

Outra diferença singular da economia brasileira é que os primeiros passos na produção manufatureira foram dados aqui já quando na Europa a produção fabril se generalizava; assim, importamos equipamentos, técnicas, materiais e força de trabalho. Quando se inicia no Brasil, de fato, a industrialização, a necessidade de ter mão de obra industrial qualificada tornou-se premente, dando início a um processo de imigração e, posteriormente, passando a olhar para sua própria população desescolarizada e aversa às atividades manuais, como dito, em função da vigência de relações escravistas de produção.

Assim, desde os tempos coloniais, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresentou-se aquela destinada às camadas mais pobres da sociedade brasileira, tendo como característica marcante o caráter de terminalidade formativa, com destinação social para o trabalho manual.

Os dispositivos legais implementados no início do século XX confirmam que a EPT era a formação dos mais pobres. O Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente da república Nilo Peçanha, previu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito em cada uma das capitais dos estados brasileiros, unidades escolares mantidas pela União por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, cujos objetivos visavam "[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [e] fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909).

Assim, a demanda por uma formação sistemática que atendesse aos novos ditames da produção fez emergir em São Paulo, maior centro industrial do país no período, experiências de preparo sistemático da força de trabalho industrial, exitosas, aplicáveis e baseadas no SRAM. Trata-se das aplicações feitas no ensino de ofícios ligados,

© 2024 Global Journals

inicialmente, na década de 1890, à construção civil no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (LAO-SP), na gestão de Ramos de Azevedo; depois, na década de 1920, Roberto Mange, então diretor do Liceu, iniciou experiências de taylorização desse método na Escola Profissional de Mecânica para atender demandas do setor ferroviário paulista; em 1934, com o surgimento do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (Cfesp), o método ganhou uma versão modificada; e, finalmente com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e a instituição da Lei Orgânica Industrial, em 1942[1], o método de consolida e se enrobustece, incorporando novos elementos.

Neste artigo, buscamos analisar a constituição do modelo pedagógico da EPT a partir da análise dos dispositivos legais implementados no Brasil entre 1942 e 1997. Partimos das conceituações de modelos pedagógicos defendidas por Kuenzer (1999) e Lima (2004) e, assim, como os autores, defendemos a existência de um modelo que denominamos de modelo pedagógico taylorista-fordista.

Do ponto de vista teórico, partimos de uma perspectiva marxiana, compreendendo que trabalho e educação estão presentes em todas as sociedades, visto que essas formas de organização das atividades humanas são necessárias tanto para produzir como para transmitir valores, ideias e conhecimentos. Desse modo, a forma como produzimos está intrinsecamente relacionada ao modo como ensinamos.

Partindo dessa base, analisamos as fontes desta pesquisa (obras de estimado valor histórico acerca do SRAM e os dispositivos legais regulamentadores da EPT brasileira) e as interrogamos, de modo a identificar o que indicavam para além do que expunham no texto promulgado, buscando compreender as relações que estabeleciam tanto com os processos produtivos como com os processos sistemáticos de formação.

Do ponto de vista metodológico, executamos uma pesquisa documental, tomando como fontes os dispositivos legais instituídos entre 1942 e 1997, mapeados, temporalmente, do mais antigo para o mais recente, a partir do que encontramos nos sítios eletrônicos do Planalto, da Câmara dos Deputados, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Estruturamos este artigo em seções, a saber: a teoria que embasou nossas análises e o método que empregamos para alcançar o objetivo da pesquisa; a estruturação do SRAM e sua influência no mundo; e, os dispositivos legais constitutivos do modelo pedagógico taylorista-fordista.

II. Teoria e Método

Buscamos analisar o modelo pedagógico, compreendendo-o como sendo a categoria analítica que nos permite classificar, historicamente, práticas pedagógicas implementadas no Brasil, tomando como principais conceitos estruturantes os pressupostos legais implementados e seus objetivos educacionais.

Tratamos a categoria modelo a partir da conceituação de Fontes (1997), para quem a ideia de modelo é uma operação conceitual que visa "[...] representar relações ou funções que ligam as unidades de um sistema", que, por sua vez, constitui-se por meio de inter-relações e entrelaçamentos de elementos que perfazem um determinado conjunto. Assim, o mesmo autor nos indica que, ao se construir um modelo, parte-se do pressuposto de uma generalização prévia com "[...] formulação clara de hipótese ou problema, condição para sua elaboração" e posteriormente, ao ser aplicado, o modelo deve permitir "[...] uma explicação abrangente de um fenômeno ou grupo de fenômenos". Destarte, um modelo jamais é idêntico à realidade observada, mas, ainda assim, nos permite captar a dinâmica, o movimento do conjunto ou a estrutura da articulação de um conjunto determinado de fenômeno, remetendo a apreensão da realidade (Fontes, 1997) .

A autora argumenta, ainda, que os modelos são desenvolvidos a partir de situações sociais específicas e bem definidas. Em outras palavras, é importante identificar com precisão um problema, levando em consideração as diversidades regionais, e estabelecer modelos que considerem um número maior de variáveis. Embora isso possa reduzir a abrangência do modelo, ele se torna mais capaz de representar, com fidelidade, os momentos de mudança e instabilidade e os parâmetros que indicam as direções de força e de modificação do sistema (Fontes, 1997).

[1] O Decreto-Lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, assinado por Getúlio Vargas no contexto do Estado Novo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) para "[...] organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários", ofertando aperfeiçoamento para adultos empregados das indústrias, sendo administrado pela Confederação Nacional da Indústria (Brasil, 1942). O Senai é criado assumindo uma pedagogia que se baseava na seleção dos alunos por meio da psicotécnica e no ensino metodicamente organizado em séries por ocupação (Teixeira, 2018). O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. Em seguida, o Decreto-Lei nº 4.127/1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Esses dispositivos inauguram um modelo pedagógico na EPT, que denominamos de modelo pedagógico taylorista-fordista, que perdurou até o início dos anos 2000, quando dá lugar a outro modelo, também baseado em processo produtivo, neste caso, o Toyotismo.

© 2024 Global Journals

Desse modo, compreendemos que, ao situarmos os modelos pedagógicos, buscamos capturar o movimento da realidade por meio de uma elaboração cognitiva, dialogando com nossa base teórica e com os dados expressos nas legislações implementadas no Brasil, no período entre 1942 e 1997, o que nos permite uma classificação histórica da EPT brasileira.

E, de acordo com a história, os modelos pedagógicos, para além dos fins de reprodução da força de trabalho, cumpriram objetivos educacionais diferenciados, assumindo formatos decorrentes do contexto mais amplo da legislação educacional e dos estágios de desenvolvimento tecnológico industrial, expressando momentos históricos específicos, cuja periodização se constitui como um dos elementos centrais desta investigação.

Em cada fase histórica, a formação profissional realizada no país estará em compasso com os processos mais amplos de transformação das bases técnico-científicas da indústria nacional. Por conseguinte, consideramos que as análises sobre mudanças ocorridas nesse campo da educação, devem, na atualidade, abordar as principais transformações no transcurso do início do século XX até os dias atuais, tendo em vista o contexto mais amplo do desenvolvimento da produção capitalista moderna.

Kuenzer (1999) e Lima (2010) marcam a existência de diferentes paradigmas educacionais decorrentes do desenvolvimento das formas de produção capitalista, constituídas, "[...] historicamente, a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais", tendo como eixo orientador, os paradigmas de produção (Kuenzer, 1999). Lima (2010) afirma que esses paradigmas educacionais expressam mediações exercidas pelo Estado na relação da escola com a produção em cada fase histórica e "[...] as formas típicas que assumem em cada arranjo político-produtivo produzem articulações características entre as temporalidades produtivas e formativas" (Lima, 2010).

Partindo dessas conceituações, consideramos a constituição histórica de três modelos pedagógicos e suas temporalidades, tendo em vista os paradigmas educacionais propostos pelos autores, quais sejam: modelo pedagógico de EPT pré-taylorista-fordista (1909-1942), modelo pedagógico de EPT taylorista-fordista (1942-1997) e modelo pedagógico de EPT pós-taylorista-fordista (a partir de 1997). Neste artigo, abordamos, especificamente, a constituição do segundo modelo.

Como Goldenberg (2002), reconhecemos que o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido está diretamente relacionado à natureza do objeto, ao problema da pesquisa e ao referencial teórico que guia o investigador. Por isso, tendo em vista nosso objeto e o objetivo da pesquisa, empreendemos uma pesquisa bibliográfica de obras relacionadas ao desenvolvimento do SRAM e sua difusão, bem como procedemos à análise documental da legislação implementada no período entre 1942 e 1997.

Assumimos o método da observação histórica de Marc Bloch (2001) para análise crítica das fontes, interrogando-as, buscando compreendê-las tanto pelo conteúdo que apresentam quanto pela ausência de informações, tanto pelas continuidades como pelas descontinuidades demonstradas nas obras selecionadas. Partimos da concepção de ciência histórica, que não é mecanizada, visto que seu objeto de estudo é a ação humana no tempo e que, por isso, conta a história dos indivíduos. Interpretamos o que atrás dos vestígios e dos escritos, e os homens são o ponto central de captura da história. Assim, essa ciência tem suas especificidades, pois se trata de um esforço para conhecer melhor algo que está em movimento, entendendo que, apesar de o passado não se modificar, o estudo sobre o passado é algo em constante progresso (Bloch, 2001).

Segundo esse método, toda e qualquer investigação histórica aponta para uma direção e isso ocorre desde seus primeiros passos, vindo daí a importância de saber interrogar e ler as fontes. A produção dos documentos ou testemunhos utilizados nas pesquisas está embebida de seu tempo, refletindo as questões de um determinado período histórico e a existência das fontes não ocorre por acaso, a memória é preservada ou destruída conforme interesses e relações de poder, pois, "[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (Bloch, 2001).

No decurso deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica por ser desenvolvida com base em material já elaborado, especificamente, obras de referência no campo da historiografia da educação profissional brasileira, tentando cobrir a maior gama possível de fenômenos captados nas pesquisas publicadas; e, a análise documental, tendo em vista que os documentos são registros escritos que contêm informações que favorecem a compreensão de fatos e relações, possibilitando o conhecimento do período histórico e social das ações, na medida em que se constituem como manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (Michel, 2008).

Nessa perspectiva, na pesquisa bibliográfica, tomamos como principais fontes os estudos de Bryan (1992), Bennett (2015), Bolonha (1980), Cunha (2000a, 2000b), Fonseca (1986), Medeiros (1987), Moraes (2003) e Senai (2012); realizamos uma análise bibliográfica de viés qualitativo, em razão da adequação desse tipo de pesquisa aos estudos historiográficos.

© 2024 Global Journals

Analisamos, ainda, os dispositivos legais instituídos no período[2], mapeados, temporalmente, do mais antigo para o mais recente, tendo em vista categorias analíticas que indicavam o modelo em curso, quais sejam, finalidades, organização, público-alvo, currículo e procedimentos metodológicos[3].

Buscamos ler e interrogar as fontes, portanto, tendo em análise o que foi relatado sobre a forma como foram produzidas, suas intencionalidades e seus autores, rejeitando a perspectiva positivista, estática, fragmentada, linear, universal e ou absoluta.

III. A Influência Pedagógica do Sistema Russo de Artes Mecânicas (SRAM)

Na segunda metade do século XIX, o rápido desenvolvimento do setor ferroviário na Rússia se tornou o catalisador do surgimento da era capitalista no país. Nesse período, foi percebido um atraso econômico do país em comparação com a Europa Ocidental e a necessidade de nacionalizar os quadros técnicos e a produção de equipamentos.

Esse processo exigiu a reformulação dos métodos de ensino para atender às demandas industriais, resultando na independência do ensino técnico superior do Ministério da Educação e no envolvimento de grupos de técnicos formados pelo Instituto de Transporte na formulação de políticas públicas para o setor.

As escolas técnicas russas, até então, priorizavam as artes marciais e a dança em seus currículos, relegando as matérias técnico-científicas a um segundo plano. Havia forte ligação entre a educação geral e os cargos na burocracia estatal, desencorajando os alunos a buscarem carreiras produtivas e a competirem com técnicos estrangeiros. Isso destacou a necessidade urgente de formação técnica em todos os níveis para alcançar a independência tecnológica.

Victor Della-Vos, diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, introduziu um método sistemático para o ensino das técnicas de produção, rompendo com o modelo de aprendizagem imitativa anteriormente predominante. Seu método enfatizava a sistematização da formação, desde o artífice até o engenheiro, com base na superação gradual das dificuldades encontradas na execução das tarefas práticas.

A metodologia de Della-Vos compreendia a organização das oficinas em grupos distintos para aprendizagem e produção; a análise detalhada dos ofícios; a elaboração do "livro do trabalho" e a realização das práticas em três períodos distintos. Os princípios fundamentais incluíam a separação das oficinas de aprendizagem das oficinas de produção, a organização dos modelos de acordo com a dificuldade crescente dos exercícios e a supervisão rigorosa pelos professores durante o processo de aprendizagem.

O método também estabeleceu diretrizes para a organização das oficinas, incluindo a disposição das ferramentas, a exposição dos estudos a serem realizados e a programação diária do trabalho. Os alunos eram orientados individualmente pelos professores durante a execução das tarefas, seguindo uma progressão gradual de complexidade. A formação incluía períodos de aprendizado sobre ferramentas e materiais, prática de combinação de exercícios e realização de mecanismos completos ou de parte deles.

Della-Vos desvinculou os tempos e espaços de produção dos tempos e espaços de aprendizagem, buscando formar, tanto engenheiros quanto artífices, a partir de uma entrada comum. Seu método, que permitia uma formação em massa em menor tempo, tornou-se não apenas adequado à realidade russa, mas inspirou métodos mais produtivos de organização do trabalho em países industrialmente desenvolvidos.

A difusão do SRAM foi impulsionada pelas exposições mundiais e encontrou receptividade nos Estados Unidos[4] e em países da Europa. Essas exposições serviam para divulgação dos produtos, projetos e estratégias entre os capitalistas de diferentes países.

Em 1870 foi realizada a exposição de manufaturas de São Petersburgo, que promoveu a generalização do SRAM, trazendo notoriedade ao seu criador, Victor Della-Vos, que, a essa altura, já havia se tornado conselheiro de estado e integrante da

[2] Optamos por manter a disposição das legislações da mesma forma como foram promulgadas e, por isso, serão encontradas redações que divergem das normas atuais da Língua Portuguesa Apresentamos as análises dos dispositivos selecionados e, em cada um deles, elencamos e citamos, quando cabíveis, outros dispositivos relacionados. Não incluímos nas análises os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Emendas Constitucionais (EC).

[3] Optamos por analisar os dispositivos intrinsecamente relacionados ao nosso objeto (as constituições brasileiras, as leis de diretrizes e bases da educação nacional, os planos nacionais de educação, as leis e os decretos de criação e de normatização de algumas instituições de educação profissional e do instituto da aprendizagem; os planos e programas nacionais de educação profissional, as diretrizes curriculares da educação profissional técnica de nível médio; os catálogos nacionais de cursos técnicos e os guias de cursos de formação inicial e continuada), buscando evidenciar como esses dispositivos apontam os modelos pedagógicos da educação profissional no Brasil.

[4] Segundo Bryan (1992), nos Estados Unidos muitas escolas técnicas industriais e de engenharia estavam sendo implantadas, instituições como o Massachusetts Institute of Tecnology (MIT), Stevens Institute of Tecnology e Universidade de Washington organizavam seus nascentes cursos técnicos industriais e de engenharia e tomaram como base a experiência russa. Para John D. Runkle, reitor do MIT no período, o SRAM era revolucionário, "[...]única e verdadeira chave filosófica para toda a educação industrial[...]" (Runkle *apud* Bryan, 1992).

© 2024 Global Journals

comissão que elaborou os estatutos das escolas técnicas das ferrovias. Em 1973, a exposição de Viena difundiu o método na Áustria e nos estados alemães, onde foram fundadas escolas com oficinas concebidas espacialmente para operá-lo. Mas, em 1876, é na exposição do centenário da Filadélfia, que recebeu cerca de dez milhões de visitantes de todo mundo, em um período marcado por uma aguda crise econômica, que esse desenvolvimento metodológico encontra campo fértil para sua implantação, essencialmente em razão do processo de criação de uma grande quantidade de escolas industriais para enfrentar a concorrência dos produtos europeus, ao mesmo tempo em que se buscava combater a difusão de ideologias anticapitalistas e substituir a aprendizagem que era controlada pelos artífices. Esse contexto de agitação social fez com que, nos Estados Unidos, o SRAM fosse percebido por educadores e empresários com importante mecanismo de fortalecimento do capitalismo industrial (Bryan, 1992).

A consagração do SRAM nos Estados Unidos, país que se constituía como modelo para os russos em razão de suas produções mecânicas, do baixo preço da comida e do vestuário, da liberdade religiosa, tolerância política e eficiência do Estado, faria com que os russos industrialistas recebessem e implementassem as tendências políticas da organização científica do trabalho desenvolvida por Frederick Taylor no início do século XX, tendo como suporte a análise do trabalho elaborada por Victor Della-Vos e seus seguidores americanos no fim do século XIX (Bryan, 1992).

Segundo Gama (1987), a tecnologia moderna foi se constituindo pelo emprego do trabalho assalariado e o sistema escolarizado de transmissão do conhecimento, paralelamente ao desenvolvimento do capitalismo e à substituição do modo de produção feudal/corporativo e do sistema de transição do conhecimento apoiado na aprendizagem. Nesse bojo, as elaborações de Della-Vos (para a formação de artífices) e de Taylor (para aumentar a produtividade das empresas) se mostraram complementares, sobretudo, pela repartição do trabalho a ser executado, pela disciplina que impunham e pelo controle do processo de trabalho, que não mais estaria nas mãos dos trabalhadores. Essa conjugação se tornaria interessante para outros países que iniciavam seu processo de industrialização.

A vitória dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial impulsionou sua influência sobre boa parte do mundo. No Brasil, tal influência chegou pela forma de capital (que o governo brasileiro começou a tomar emprestado), e também como modelo ideal de civilização, sobretudo no que se refere ao processo de produção, cujas fontes principais eram as experiências realizadas na fábrica de automóveis de Henry Ford, para aumentar a produtividade e diminuir o tempo de produção; e, a teoria taylorista, que desenvolveu um método de trabalho que racionalizava produção, economizando tempo e suprimindo gastos e comportamentos considerados desnecessários ao processo produtivo.

Tais doutrinas chegavam ao Brasil tanto pela organização dos empresários industriais como pelo intercâmbio que faziam os profissionais do ensino industrial das instituições de ensino do início dos anos de 1900 em outros países. Havia, inclusive, profissionais que vinham da Europa para atuar nas instituições brasileiras.

Nesse contexto de busca de aprimoramento das técnicas e das tecnologias impulsionadoras do aumento de produtividade, em 1916, o diretor da escola Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, Corinto da Fonseca, inovou nos métodos de ensino, utilizando quadros de exercícios de aprendizagem de tornearia de madeira, com indicação das operações fundamentais a serem executas, segundo uma ordem de dificuldade crescente. No mesmo período, no Instituto Parobé, no Rio Grande do Sul, aprendizes eram divididos em grupos, conforme espécie de material a ser trabalhado, fazendo todas as tarefas relativas ao ferro ou à madeira, de forma que fossem capazes de atuar em qualquer uma das técnicas, evidenciando-se uma proposta de desespecialização (Fonseca, 1986).

No entanto, foi graças à experiência pedagógica voltada à especialização, promovida por Roberto Mange, em São Paulo, inicialmente no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1924), depois no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (1934) e, finalmente, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942), que as adaptações do SRAM alcançaram abrangência nacional, sobretudo, em razão da centralidade pedagógica dessa última instituição. Nesse viés, para compreender a pedagogia do trabalho que se consolidaria no Brasil por muitas décadas (até o início dos anos 2000), torna-se necessário compreender a historicidade da transposição do SRAM em Série Metódica Ocupacional - SMO. Tal processo de relaciona com o contexto da industrialização no Brasil.

No início do século XX, a divulgação da doutrina da organização racional do trabalho ocorria como forma de obtenção de aumento da produtividade. Em São Paulo, essa divulgação foi impulsionada pelo trabalho do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), essencialmente a partir da introdução desses princípios no ensino ferroviário. Fundamentada na ideia de que as primeiras etapas do desenvolvimento do capitalismo poderiam ser caracterizadas por uma industrialização extensiva que requeria uma estrutura administrativa fundada na obediência, a eficiência e a produtividade poderiam ser obtidas pela combinação de operações parciais, segundo a estruturação de um esquema de divisão do

© 2024 Global Journals

trabalho em procedimentos menores, de modo que fosse obtida a destreza dos trabalhadores e facilitada a sua substituição, sempre que necessária.

Nessas bases, o ensino ferroviário tornou-se laboratório de importantes experimentações baseadas na organização racional do trabalho, tendo o SRAM como modelo pedagógico fundamental para o alcance da aprendizagem sistemática. O SRAM teve grande influência no Brasil, mas há controvérsias entre os teóricos que estudaram o assunto.

Para o Senai (2012), o método foi introduzido no Brasil em São Paulo, por Roberto Mange, em 1924; de acordo com Moraes (2003), tais experiências foram implementadas na década de 1890 no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo por Ramos de Azevedo; segundo Gama (1986), a introdução do método ocorreu no Rio de Janeiro, na Escola Profissional Souza Aguiar, em 1916; para Fonseca (1986), nesse mesmo período, os princípios do método são aplicados no Rio Grande do Sul, no Instituto Parobé.

Com efeito, partindo das preconizações metodológicas de Della-Vos, Mange elaborou uma estratégia que incluía não só a formação dos trabalhadores, como a sua seleção por meio da análise de sua adequação ao trabalho industrial, dando origem a uma abordagem própria, derivada do método russo. Essa metodologia de formação profissional foi progressivamente aprimorada na Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a partir de 1923; no Serviço de Ensino e Seleção Profissional (Sesp) da Estrada de Ferro Sorocabana, a partir de 1930; no Centro de Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (Cfesp) da mesma estrada de ferro, a partir de 1934; e, finalmente, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a partir de 1942.

Invertendo a lógica da destinação da formação profissional para os mais pobres, o Senai surge no contexto do modelo escola-fábrica, preservando as experiências relativas à seleção e à formação racional desenvolvidas por Roberto Mange no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. Assim, apoiando-se na lógica da seleção e tendo clareza do público-alvo de suas formulações metodológicas, o aprendiz que se tornaria o operário qualificado, possuidor de um mínimo de aptidões e qualidades necessárias ao desempenho da função (Mange *apud* Bologna, 1980), o Senai adapta o SRAM à medida em que é implementado e se consolida como SMOs, tendo como ponto de partida a análise ocupacional, o estabelecimento do perfil profissional do trabalhador a ser formado e, essencialmente, a instituição de elementos pedagógicos como: quadro-programa, que determinava o que seria ensinado; quadro-analítico, descrição das tarefas e operações necessárias à formação; e folhas de instrução individual (folhas de tarefa, folhas de operações e folhas de informação tecnológica).

IV. Dispositivos Legais Reformadores da EPT Instituídos no Brasil Entre 1942 e 1997

A existência de um sistema educacional dual no Brasil, historicamente, tem instituído estratégias diferentes de formação, conforme inserção social do estudante. Para alguns, a formação para o trabalho manual, para outros, a formação para o trabalho intelectual. Advogamos a constituição de modelos pedagógicos na EPT, modalidade de formação que tem se relacionado historicamente à preparação para o trabalho manual, ao mesmo tempo que apontamos que tais modelos pedagógicos têm se constituído por meio da instituição de dispositivos legais com função estratégica e concreta, inscritos em relação de poder (Agamber, 2007), que legitimam o desenho de modelos pedagógicos distintos para cada contexto político e econômico, promovendo o arcabouço legal que viabiliza os percursos formativos dos que ingressam na EPT.

Compreendemos que os dispositivos legais têm a função de regulamentar os processos formativos, funcionando, portanto, a partir de uma lógica normativa e de controle, na qual as instâncias superiores orientam os atores sobre os quais detém autoridade (Barroso, 2005). Nessa perspectiva, tendo em vista a historiografia da educação profissional no Brasil, asseveramos que os dispositivos legais implementados no início do século XX dão um viés correcional-assistencialista à EPT, uma vez que se destinam aos mais pobres (Lima, 2010).

Entretanto, no contexto da industrialização na década de 1930, o trabalho moderno trouxe novos contornos à questão da educação escolar, tornando a escolarização e a formação para o trabalho um problema nacional. Com as mudanças nos processos produtivos, advindas da introdução da racionalização do trabalho típica do fordismo, também se tornaram necessárias transformações no processo educacional, haja vista que a formação da mão de obra para o trabalho industrial não poderia mais seguir o mesmo formato.

Assim, houve uma mudança no conceito de formação profissional, destacando-se a organização das tarefas; a implementação de métodos planejados; a seleção e preparo dos trabalhadores; a supervisão e controle dos processos produtivos; a disciplina na execução do trabalho; e a singularização das funções. Esses princípios do novo paradigma de produção visavam ao aumento da eficiência no nível operacional e ao lucro.

Assim, influenciados pelo movimento de difusão e implementação da organização racional do

© 2024 Global Journals

trabalho nas empresas, os processos de preparação de formação são alterados a partir de experiências pedagógicas baseadas na seleção psicotécnica e na formação metódica (Teixeira, 2018), fazendo emergir um novo modelo pedagógico que se baseava nas estratégias de produção.

Visando identificar os dispositivos legais que abordam as finalidades, a organização, o público-alvo, o currículo e os procedimentos metodológicos, relacionados a esse modelo pedagógico que trazia para o ambiente simulado de formação as preconizações da produção, mapeamos e identificamos a regulamentação brasileira implementada entre 1909 e 2022, buscando compreender seus elementos constitutivos.

Desse mapeamento inicial identificamos o período entre 1942 e 1997 como o marco temporal em que os dispositivos apontam a constituição gradual de um modelo pedagógico taylorista-fordista.

Reconhecendo que a produção esse modelo preconiza a seleção de estudantes aptos segundo os princípios da ciência ao trabalho, o aumento da eficiência e da produtividade pela via da formação metódica, a fragmentação dos conteúdos em unidades de ensino, a padronização do ensino e dos processos, a hierarquização dos professores e dos alunos, a supervisão rigorosa e o controle dos tempos e do ritmo de aprendizagem, visando formar um trabalhador especializado, disciplinado, eficiente e adaptado à produção taylorista-fordista, num segundo movimento, filtramos os dispositivos legais que traziam os elementos desse tipo de produção e encontramos, entre 1942 e 1997, diversos elementos e indicações da produção taylorista-fordista nos dispositivos legais brasileiros que tangenciaram à EPT.

O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, faz parte de um conjunto de medidas implementadas no Governo Vargas com o objetivo de reformar a educação brasileira, adaptando-a às mudanças em curso impulsionadas pelo governo.

Quanto às finalidades, o dispositivo estabelece "[...] as bases de organização e de regime do ensino industrial", que prepara trabalhadores para a indústria, "[...] atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca" (Art. 1º); situa, ainda, que o ensino deve atender aos interesses do trabalhador, proporcionando-lhe preparação profissional e formação humana, bem como aos interesses das empresas, por formar mão de obra qualificada; e aos interesses da nação, por promover fomento da economia e da cultura (Art. 3º). Para tanto, o ensino industrial tinha os objetivos de formar novos trabalhadores, aperfeiçoar os trabalhadores aumentando sua produtividade e disseminar conhecimentos e técnicas industriais (Art. 4º).

Os princípios fundamentais do ensino industrial sinalizam aspectos que tangenciam as metodologias de ensino, e o currículo.

> Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:
>
> 1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.
> 2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva.
> 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador.
> 4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente.
> 5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado (Brasil, 1942).

O ensino industrial preconizava, portanto, a adaptação racional dos alunos para sua preparação para o exercício do ofício, sob os auspícios da racionalização do trabalho. Nesse aspecto, o dispositivo reiterava à criação das escolas de aprendizes artífices, recomendando [...] a observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação" sobre o curso que deveria escolher, conforme sua "[...] vocação e capacidade" (Art. 33). Ainda no primeiro ano de formação, os alunos seriam adaptados aos elementos da "cultura técnica" e, posteriormente, ao da cultura geral (Art. 34º), e as escolas forneceriam orientação educacional para os processos pedagógicos "adequados" à "[...] necessária correção e encaminhamento [e] elevação das qualidades morais" (Art. 50).

Quanto à organização, o ensino industrial poderia ter cursos ordinários, extraordinários e de "ilustração profissional" (Art. 8º). Os cursos ordinários seriam ministrados em dois ciclos. No primeiro ciclo, seriam fornecidos: a) o ensino industrial básico, com duração de quatro anos, cujo ofício exigia a mais longa formação profissional; b) o ensino de mestria, com duração de dois anos, que dava aos já formados os conhecimentos para o exercício da função de mestre; c) o ensino artesanal, cujo ofício exigia menor duração para o processo formativo; e d) a aprendizagem, que se destinava ao ensino metódico dos ofícios em período

© 2024 Global Journals

variável. No segundo ciclo, seriam ministrados: a) o ensino técnico, com duração de três ou quatro anos, destinados a ensinar as técnicas "[...] próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria"; e b) o ensino pedagógico, com duração de um ano, cujo objetivo era formar os docentes e os demais profissionais que atuam nas modalidades do ensino industrial (Art. 6º, 9º e 23). Cada um desses tipos de ensino seria subdividido em seções e as seções em cursos (Art. 7º).

Os cursos extraordinários poderiam ser de: a) continuação, cujo foco era a qualificação profissional de pessoas sem formação profissional; b) aperfeiçoamento, cujo fito era a ampliação dos "conhecimentos e capacidades" daqueles que já eram trabalhadores industriais; e c) especialização, que visava o ensino de especialidades técnicas ou pedagógicas, conforme o público a ser especializado (Art. 12). Os cursos avulsos poderiam ser ofertados a todos que quisessem adquirir conhecimentos gerais sobre as diversas técnicas (Art. 13).

A lei determinava, ainda, que o quantitativo de aulas do ensino industrial fosse de 36 a 44 horas semanais, exceto para o ensino pedagógico, que teria duração semanal de 20 horas (Art. 35); que o diretor promovesse medidas que dessem a unidade escolar "[...] atividade, realismo e eficiência", aproximando-a ao mundo do trabalho e mantendo-a "[...] em permanente contato com as atividades exteriores de natureza econômica, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nele ministrado" (art. 57).

No que diz respeito ao público-alvo, a lei preconizava que em qualquer tipo ou modalidade de ensino o candidato a aluno apresentasse atestado de saúde comprovando que era vacinado e que não possuía doença infectocontagiosa (Art. 29). Ademais, poderiam ser matriculados nos cursos industriais, aqueles que tivessem entre doze e dezessete anos; possuíssem o primário completo; tivessem condições físicas para realização das atividades práticas dos cursos; e fossem aprovados nos exames de seleção. Para matrícula nos cursos de mestria, exigia-se a conclusão do "[...] curso industrial correspondente ao curso de mestria que pretenda fazer" e a aprovação nos exames de seleção; enquanto que, para matrícula nos cursos técnicos, a exigência era de conclusão do "[...] primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso industrial relacionado com o curso técnico que pretenda fazer" e capacidade física para as atividades práticas do curso e aprovação no exame de seleção; para os cursos pedagógicos, os candidatos deviam ter concluído o curso de mestria ou um curso técnico e aprovação na seleção (Art. 30).

Sobre os currículos e os procedimentos metodológicos, os cursos possuíam disciplinas de "cultura geral" e disciplinas "cultura técnica", exceto os cursos pedagógicos, que possuíam, unicamente, disciplinas de "cultura pedagógica" (Art. 24 e 25). A lei aduzia: a) a organização e revisão das disciplinas e seus conteúdos e a indicação dos métodos e processos pedagógicos (Art. 28); b) a execução "[...] na integra, no período letivo correspondente, e com observância do método e dos processos pedagógicos, que recomendarem" (Art. 38); c) a obrigatoriedade dos exercícios escolares "escritos, orais ou práticos" (Art. 40); d) a preferência pela oficina de trabalho industrial, manual ou com uso de instrumentos ou máquinas como "[...] exercícios escolares práticos, nas disciplinas de cultura técnica"(Art. 41); e, e) a aplicação de provas e avaliações mensais e média aritmética dessas notas como resultado final de desempenho dos alunos (Art. 42).

No mesmo ano foi promulgado o Decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho, dispondo sobre a aprendizagem dos industriários no âmbito do recém-criado Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, estabelecendo deveres dos empregadores e dos aprendizes. Quanto à organização, preconizou que: a) são atividades previstas nos cursos de aprendizagem: os estudos essenciais à preparação do trabalhador de modo geral, os estudos relativos às disciplinas técnicas, conforme ofício escolhido, e as práticas das operações desse ofício (Art. 4º). A escolha do horário de trabalho e do curso de aprendizagem "[...] nos estabelecimentos industriais serão determinados, para cada ramo da indústria, por acordo entre o SENAI e os sindicatos patronais" (Art. 6º).

No que se refere ao público-alvo, esclarece que a preferência, "em igualdade de condições", para admissão será dos filhos e dos irmãos dos empregados das empresas industriais (Art. 2º) e para ingresso nos cursos, a idade mínima é de quatorze anos; além disso, o candidato deve, de acordo com o Art. 3º:

a) ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional;
b) ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional, para a atividade que pretendam exercer;
c) não sofrer de moléstia contagiosa e ser vacinado contra a varíola" (Brasil, 1942).

O referido dispositivo não aborda currículo e procedimentos metodológicos. Sua redação nos leva a concluir que a aprendizagem industrial realizada pelo Senai mantinha estreita relação com a preparação que interessava às empresas industriais. A formação dada aos aprendizes, futuros trabalhadores industriais, organizava-se a partir da necessidade da preparação geral desse trabalhador, do ensino das técnicas e da prática do ofício, ou seja, o enfoque do ensino era a preparação para o trabalho industrial do ponto de vista do *fazer*. Para reiterar essa conclusão, na seleção era

© 2024 Global Journals

averiguada a aptidão física e mental do candidato para o exercício do ofício, dando-se preferência aos filhos e irmãos dos trabalhadores industriais.

Notadamente, desde a seleção até o processo de formação e prática nas empresas, a maior preocupação na aprendizagem era selecionar quem serve e ensinar o que serve e interessa as empresas industriais. Observam-se, também, os pressupostos da racionalização do trabalho nesses aspectos. Por outro lado, vale ressaltar que as leis anteriores a esse Decreto-Lei também preconizavam essa formação alinhada às necessidades das empresas e a esses mesmos pressupostos. Outro aspecto importante é o fato de que o Senai, dirigido pelos industriais, era responsável pela fiscalização do cumprimento das cotas de aprendizagem e dos dispositivos legais relacionados ao ensino industrial (art. 11).

O Decreto Nº 10.009, também de 16 de julho de 1942, aprova o regimento do serviço nacional de aprendizagem dos industriários, trazendo o modelo de funcionamento da instituição, "[...] em íntima colaboração e articulação com os estabelecimentos industriais, através dos respectivos órgãos de sindicalização", com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de aprendizagem, mantendo a unidade de objetivos e planos gerais e a adaptabilidade necessária às particularidades dos estabelecimentos nos estados em conformidade com a "[...] variedade de suas condições de produção e de trabalho" (Art. 2º). Para tanto, o Senai mantém administração nacional e administrações regionais, a primeira atuando no planejamento, coordenação e controle de suas ações e, a segunda, na execução das ações e fiscalização das escolas e cursos (Art. 3º). Por ser gerido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), a administração do Senai compreende: a) em âmbito nacional, o Conselho Nacional e o Departamento Nacional, sendo o segundo subordinado ao primeiro; e, b) em âmbito regional, os Conselhos Regionais e os Departamentos Regionais, sendo os últimos subordinados aos primeiros (Art. 4º). Essa estrutura de funcionamento não mudará ao longo dos anos.

Nesse sentido, o documento regulamenta a finalidade do Senai, a saber, "[...] organizar e manter, em todo o país, ensino de ofícios cuja execução exija formação profissional, para aprendizes empregados nos estabelecimentos industriais", selecionando os candidatos à aprendizagem; realizar cursos extraordinários e assegurar bolsas de estudos para fins de aperfeiçoamento ou especialização aos empregados da indústria; e contribuir no processo de desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse das indústrias (Art. 1º). Do mesmo modo, regulamenta as competências do Conselho Nacional e do Diretor Regional, a quem cabe a organização das

> [...] bases metódicas da seleção profissional e da aprendizagem, os programas e os critérios para promoção de alunos bem como os planos de cursos extraordinários, respeitadas as diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Educação e Saúde" (Art. 10º).

Ao Diretor Regional compete, ainda, assegurar eficientemente o funcionamento do ensino nas unidades de ensino e propor ao Conselho a criação de escolas e cursos, inclusive sob a forma de cooperação (Art. 16).

Em 26 de outubro do mesmo ano, o Decreto Nº 10.887 dispôs sobre a matéria do regimento do serviço nacional de aprendizagem industrial, acrescentando que

> [...] os órgãos representativos das empresas de transportes, de comunicações e de pesca terão representação no Conselho Nacional e nos conselhos regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial" (Art. 1º).

Como previsto no dispositivo, o regimento da instituição e as mudanças posteriores foram todos aprovados pelo presidente da república e pelo ministro da educação. Em linhas gerais, os regimentos mantêm a mesma estrutura, trazendo finalidades, objetivos e organização do Senai, bem como as competências de seus conselhos (nacional e regionais) e departamentos (nacional e regionais), assim como as disposições sobre seus serventuários e recursos (contribuições, doações, subvenções, multas e rendas eventuais). Os regimentos evidenciam principalmente as finalidades e a organização da instituição, e sob alguns aspectos, os procedimentos metodológicos do Senai.

Mais tarde, ainda em 1942, o Decreto-Lei nº 4.936, de 07 de novembro, incorporou essas áreas ao Senai, determinou a mudança do nome do Senai, de Serviço Nacional da Aprendizagem dos Industriários para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Art. 1º) e ampliou seu âmbito de ação, relegando à instituição a responsabilidade de organizar a aprendizagem para trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca, mantendo o ensino de "[...] continuação e de aperfeiçoamento e especialização" para estes setores produtivos (Art. 2º).

O Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprovou a consolidação das leis do trabalho (CLT), foi modificado, posteriormente, pelos dispositivos: Decreto-Lei nº 6.379/1944; Lei nº 6.297/1975; Lei nº 10.097/2000; Lei nº 11.180/2000; Medida Provisória nº 251/2005; Decreto Nº 5.598/2005; Lei nº 11.788/2008; Lei nº 12.594/2012; e Lei nº 13.146/2015. Optamos por analisar a última versão do Decreto-Lei que aprovou a CLT sem mencionar os processos de modificação.

No que diz respeito às finalidades, público-alvo e procedimentos metodológicos, a Lei determina que o contrato de aprendizagem é um tipo de contrato especial com prazo determinado, de até 2 (dois) anos, no máximo, no qual o

© 2024 Global Journals

> [...] empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (Art. 428).

O mesmo artigo preconiza que o aprendiz, se compromete a realizar o programa de aprendizagem com "zelo e diligência", executando as tarefas planejadas para sua formação, que a formação técnico-profissional do aprendiz se caracteriza pela realização de "[...] atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho" e que a idade de 14 a 24 anos para contratação de aprendizes não se aplica a pessoas com deficiência (Art. 428).

Segundo o Decreto-Lei, as empresas deverão selecionar os aprendizes e aos candidatos não aprovados no processo deverá ser proporcionada "[...] orientação profissional para ingresso em atividade mais adequada às qualidades e aptidões que tiverem demonstrado" (Art. 431). O contrato de aprendizagem deve ser extinto quando o aprendiz completar 24 anos, se não for pessoa com deficiência, e poderá ser extinto por:

> I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;
> II – falta disciplinar grave;
> III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou
> IV – por solicitação do aprendiz (Art. 432).

O dispositivo não aborda questões curriculares ou organizacionais.

O Decreto-Lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946, deu nova redação a alguns dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Industrial, mas, de modo geral, preservou as ideias centrais trazidas na lei orgânica e apresentou alguns esclarecimentos sobre a organização dos processos formativos nos diversos níveis e modalidades do ensino industrial.

Outras legislações posteriores ao Decreto-Lei se relacionam à CLT e à contratação de aprendizes, mas, não estão diretamente relacionadas às categorias analíticas selecionadas para esta pesquisa. Dentre elas, destacamos: o Decreto Nº 31.546, de 06 de outubro de 1952, que dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz, considerando que menor aprendiz (à época, o programa de formação atendia apenas ao que tivessem idade entre 14 e 18 anos) é aquele que assume o compromisso de seguir o regime da aprendizagem a que lhe submete o empregador, com "[...] formação profissional metódica do ofício ou ocupação para cujo exercício foi admitido" (Art. 1º) e ministrada pelo Senai e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (Art. 2º), aos quais cabe

> [...] estabelecer os ofícios de ocupações objetos de aprendizagem metódicas nós seus cursos, bem como as condições de seu funcionamento e duração, nós limites da legislação vigente (art. 3º);

A Portaria do então Ministério do Trabalho e Emprego (MTB) Nº 43, de 27 de abril de 1953, estabeleceu a relação de ofícios e ocupações objeto de aprendizagem.

Os artigos da CLT que tratam da contratação de aprendizes foram modificados ao longo dos anos. Mas, de modo geral, podemos concluir que mesmo as mudanças dos anos 2000 preservam as características da formação profissional do início do século, sobretudo, quando preconizam a orientação profissional em conformidade com as "[...] qualidades e aptidões que tiverem demonstrado". Outro fator relevante na CLT refere-se ao método de ensino que preconiza a realização das atividades formativas organizadas metodicamente em concordância com sua complexidade. Esse preceito remete ao modelo pedagógico adotado pelo Senai e nos leva a concluir que a instituição influenciou, de modo significativo, os rumos da aprendizagem, extrapolando a aprendizagem para as empresas industriais.

A análise do Decreto-Lei que consolidou as leis do trabalho nos permite inferir que a pedagogia do trabalho que permeia a regulamentação da contratação de aprendizes se refere à passagem do modelo pré-taylorista, de viés correcional e assistencialista, para o modelo taylorista-fordista. Nota-se certo deslocamento rumo à disciplina para o trabalho em vez de disciplina pelo trabalho, um ensino metódico e voltado à racionalização do trabalho, incorporando os novos padrões de produção, selecionando os ingressantes, formando técnico-profissionalmente de forma metódica e avaliando o desempenho do aprendiz, que deveria realizar as tarefas planejadas no programa de aprendizagem com zelo. A idade dos alunos passa a ser de 14 a 18 anos e, posteriormente, estende-se até 24 anos, reiterando o modelo.

Em 1960, o Decreto Nº 49.121-b, de 6 de outubro, aprova outro regimento do Senai mantendo, em linhas gerais, a mesma estrutura do regimento aprovado em 1942, mas trazendo detalhamentos sobre suas disposições. Esse regimento aborda aspectos que os dispositivos anteriores não tratavam de forma clara, especialmente sobre as metodologias de ensino da educação profissional.

Quanto às finalidades do Senai, além das similaridades com os anteriores, o regimento traz como papel da instituição a assistência na "[...] realização da aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego". Antes desse regimento, os dispositivos não abordavam com clareza o tipo de aprendizagem, nesse caso, a metódica; o segundo aspecto refere-se à concessão de bolsas de estudos, que são ampliadas aos "[...] professores, instrutores, administradores, prepostos e servidores do próprio SENAI", já que antes

© 2024 Global Journals

se destinavam apenas aos trabalhadores industriais; e, por último, é acrescido um parágrafo único que esclarece que o Senai funcionará como órgão consultivo quando o Governo Federal tratar assuntos relativos à formação dos trabalhadores da indústria e atividades semelhantes (Art. 1º).

Outra alteração relevante se refere às atribuições dos departamentos nacional e regionais do Senai de "[...] elaborar programas, séries metódicas, livros e material didático" em colaboração entre si (Art. 21 e 29). Nesse sentido, vale ressaltar que as séries metódicas apresentadas nos artigos supracitados se referem ao que, para o Senai, além de serem um método de ensino, são também material didático e concepção de formação profissional.

A Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconizadas na Constituição de 1934. Nela, a educação nacional se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Art. 1º).

Quanto à finalidade, o dispositivo preconiza que a educação nacional, dentre outros fins, visa ao

> preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (Art. 1º).

No que diz respeito à organização e ao currículo, a Lei determina que o ensino de grau médio, destinado à formação dos adolescentes (Art. 33) abrangerá "[...] os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário", e será ofertado em dois ciclos: o ginasial e o colegial. Cada ciclo terá disciplinas e práticas obrigatórias e optativas (Art. 35).

A Lei dedica o capítulo III ao Ensino Técnico, que abrangeria os cursos: industrial, agrícola ou comercial (Art. 47), ministrado nos ciclos colegial, com duração mínima de três anos, e ginasial, com duração de quatro anos (Art. 49). As duas "[...] últimas séries do 1° ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa"; no 2º ciclo, além das disciplinas específicas do ensino técnico, serão ministradas cinco disciplinas do curso colegial secundário, sendo uma delas optativa e de escolha do estabelecimento de ensino (Art. 49).

A LDB reitera a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de realizarem a "[...] aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados", em cooperação com instituições especializadas nesse tipo de ensino e em conformidade com a legislação em vigor, podendo tais cursos serem ofertados em uma, duas ou três séries anuais de estudo, possibilitando aos concluintes da aprendizagem, matricularem-se, "[...] mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que haja atingido no curso referido" (Art. 51).

O texto da lei não é muito claro quando aborda alguns aspectos da educação profissional, ora denominando como ciclo ou como cursos secundários as partes desse ensino médio. Como o espírito da lei se remete às questões curriculares, quando tangencia tais aspectos a lei nos permite concluir que os ciclos secundários são os ciclos de grau médio, levando-nos a entender que o referido grau médio compreende dois ciclos: a) o ginasial, com duração de quatro anos e cuja abrangência abarcava o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial); b) o colegial, com duração de três anos, trazendo as modalidades clássico e científico (com o foco de complementar o ensino secundário); e, c) o curso normal, com finalidade de formar professores. Essa consideração nos permite concluir que desde o ciclo ginasial os cursos de natureza técnica poderiam ser escolhidos pelos alunos, mantendo a herança histórica da formação dos meninos com idade inferior a 16 anos.

Outro aspecto que traz dúvidas no texto da Lei se refere ao termo "práticas educativas", que aparece em trechos acoplado às determinações curriculares. Num primeiro momento, nos induziram a pensar que se tratava de tarefas práticas dos cursos, mas, ao decorrer o texto, não foi possível concluir com precisão do que se tratavam. Nesse sentido, notamos que a proposta curricular para o ensino secundário admitia a variedade curricular, uma vez que a oferta das disciplinas optativas seria feita conforme a disponibilidade dos estabelecimentos de ensino. No entanto, analisando o texto sobre o mínimo e o máximo de disciplinas obrigatórias a serem ofertadas, podemos perceber que o núcleo comum estava determinado e que a variedade curricular preconizada talvez fosse inviável na prática.

Por último, observando a LDB Nº 4.024/61, concluímos a Educação Profissional, embora tenha tido sua organização evidenciada no texto legal, não é abordada em todas as suas modalidades e níveis, deixando, por exemplo, a realização dos cursos de aperfeiçoamento e especialização dos trabalhadores, que não são sequer citados, a cargo das instituições. Além disso, não apresenta de forma clara os aspectos curriculares que fomentariam a preparação dos brasileiros para o "[...] domínio dos recursos científicos e tecnológicos", que proporcionariam a eles "[...] vencer as dificuldades do meio" como preconizou no artigo 1º. Naquilo que tangencia os modelos pedagógicos e em consideração ao período histórico, compreendemos que a pedagogia que embasa a referida LDB tem base no modelo taylorista-fordista; o Estado brasileiro se interessa em formar para a vida produtiva e não moralmente como ocorria no modelo pré-taylorista-fordista.

© 2024 Global Journals

Destacamos, no entanto, que a mais importante contribuição da primeira LDB se remete à possibilidade de os concluintes da aprendizagem se matricularem em "séries adequadas" nos cursos ginasiais, em conformidade com o grau de estudos que tenham atingido no curso de aprendizagem. Para tanto, seriam submetidos a um exame de habilitação.

O Decreto Nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, aprovou o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial (Pipmoi) para ser realizado

> [...] com a participação das escolas de ensino técnico-industrial, de associações estudantis de empresas industriais, de entidades públicas e de entidades classistas de empregados e empregadores (Art. 1º).

Sua aprovação ocorreu no âmbito do Ministério da Educação, sob responsabilidade da Diretoria do Ensino Industrial (Art. 2º). O programa permite elevar a escolaridade dos ingressantes, articulando ensino propedêutico com educação profissional e tecnológica nos níveis da formação inicial e continuada de trabalhadores, e da educação profissional técnica de nível médio, respeitando as características do público-alvo.

O decreto de criação não informa sobre finalidade, organização, público-alvo, currículo ou procedimentos metodológicos, mas esclarece que o ministro da educação baixaria os atos e tomaria as providências necessárias para cumprimento do disposto no dispositivo (Art. 4º). Por meio de buscas na rede mundial de computadores, encontramos uma dissertação[5] que mencionava duas portarias de regulamentação do Pipmoi que trazem luz a alguns dos aspectos supracitados, a Portaria Nº 46, de 31 de janeiro de 1964, e a Portaria Nº 16, de 01 de fevereiro de 1971; no entanto, elas não estão no sítio do Ministério da Educação - MEC são eles.

A Portaria Nº 46, de 29 de janeiro de 1964, foi elaborado pela Diretoria de Ensino Industrial com o objetivo de abordar as normas que regulamentariam o Pipmoi. Estabelece como finalidades especializar, retreinar e aperfeiçoar os empregados na indústria; habilitar novos profissionais para atuarem na indústria; e preparar docentes, técnicos e pessoal administrativo para o ensino industrial, incluindo "[...] instrutores e encarregados de treinamento de pessoal na indústria" (Art. 1º).

Para alcançar seus objetivos, o Pipmoi promoveria a capacitação das empresas e escolas industriais e a elaboração de materiais didáticos e divulgaria informações, levantamentos e pesquisas sobre mão de obra industrial (Art. 2º). O programa seria executado por meio de: treinamento nas empresas; cursos por correspondência ou volantes, regulares ou intensivos; "[...] aprendizagem programada" e "[...] seminários, reuniões de estudo, levantamento, pesquisas e trabalhos práticos" (Art. 5º).

No que se refere à organização, a portaria determina que o programa seria administrado por uma coordenação nacional e por coordenações regionais, que estabeleceriam convênios com as empresas e escolas industriais para sua execução (Art. 4º e 6º).

Caberia à coordenação nacional o planejamento e a supervisão do programa, a designação dos coordenadores regionais, a promoção dos recursos relativos às execução do programa às coordenações regionais, o controle da aplicação dos recursos; o desenvolvimento de materiais didáticos, o estabelecimento de parcerias de interesse nacional para estudos e os levantamentos sobre mercado, materiais didáticos e colocação profissional, além da expedição de normas técnicas e administrativas sobre a execução do programa (Art. 9º).

Às coordenações regionais caberiam o levantamento da necessidade de mão de obra industrial e o estabelecimento de prioridades de atendimento, o levantamento de escolas e empresas que poderiam realizar o programa, a seleção e o treinamento dos instrutores, o estabelecimento de parcerias para realização das ações do programa, a distribuição dos materiais didáticos, a divulgação e a realização dos cursos, o acompanhamento e a fiscalização da execução do programa na região, a realização de pagamentos e a comprovação de despesas, a avaliação das ações formativas, bem como assinar ou dar visto em certificados, fazer funcionar serviço de colocação e acompanhamento de egressos do programa, indicar profissionais para acompanhamento das ações técnicas e administrativas do programa e estabelecer o conselho consultivo da comunidade para a orientação do programa (Art. 10º)

Como vimos, a portaria aborda as normas de funcionamento do programa. Os aspectos curriculares e procedimentos metodológicos não são evidenciados claramente no dispositivo. No entanto, é possível presumir que nos materiais didáticos, produzidos nacionalmente e distribuídos regionalmente pelas coordenações regionais, encontram-se elementos que podem elucidar questões curriculares e metodológicas. Com base na informação de que eram produzidos materiais didáticos, é possível afirmar que o programa visava manter a centralidade pedagógica, ao menos no que se refere ao que deveria ser ensinado nas ações do programa e com base na previsão de formação das empresas e instrutores é possível concluir que havia uma metodologia. No entanto, o dispositivo não traz outros indícios sobre esses aspectos.

No que diz respeito à finalidade, a Portaria Nº 16, de 01 de fevereiro de 1971, amplia o escopo do programa, criando grupos-tarefa de coordenação nacional e estadual para realização do Pipmoi por 12 meses, visando especificamente, "[...] treinar novos

[5] Vide Barradas, 1986.

© 2024 Global Journals

profissionais para as atividades primárias, secundárias e terciárias [e] aperfeiçoar, retreinar e especializar o pessoal já empregado" (Art. 1º).

Essa Portaria estabelece metas para cumprimento dos objetivos do programa e, nesse sentido, prevê o treinamento de 118 mil pessoas nas atividades econômicas, sendo 60 mil para a indústria, 33 mil para a agricultura e 25 mil para o comércio (Art. 2º).

A organização mantém as estruturas de comando, nacional e estaduais e, de modo geral, as mesmas atribuições. São estabelecidos plano tático e padrões de desempenho (Art. 12). Quanto às despesas para execução do Programa, esclarece que os recursos viriam do Departamento de Ensino Médio e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Art. 5º).

O Decreto Nº 70.882, de 27 de julho de 1972, transformou o Pipmoi em Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo), tornando-o mais abrangente no que se refere ao tipo de curso que estaria em seu escopo, e tentando viabilizar, de certa forma, a profissionalização obrigatória trazida pela Lei Nº 5.692/1971.

Esse programa tem como finalidade

> [...] promover habilitações profissionais a nível de 2º grau e a qualificação e treinamento de adolescentes e adultos em ocupações para os diversos setores econômicos" (Art. 2º).

O Decreto Nº 75.081, de 12 de dezembro de 1974, trata da vinculação do Pipmo, a partir de 1º de janeiro de 1975, à Secretaria de Mão de Obra, do Ministério do Trabalho. O objetivo é promover aos diversos setores econômicos o escopo do programa (Art. 1º).

O Pipmo, "[...] mecanismo especial de natureza transitória", terá normas específicas de aplicação de recursos e gozará de "[...] autonomia administrativa e financeira no grau estabelecido" no âmbito do Decreto Nº 75.081/1974 (Art. 2º) e será administrado por uma Comissão de Administração, bem como por Comissões Estaduais (Art. 4º), além de um grupo de trabalho formado pelo MEC, Ministério do Planejamento, Senai e Senac, ao qual cabe estudar e propor as responsabilidades e atribuições entre as partes (Pipmo, Senai e Senac) (Art. 11). Sua organização prevê a administração nacional por um secretário executivo, e a administração regional por coordenadores estaduais, todos designados pelo Ministro do Trabalho (Art. 2º). Um novo regimento será expedido para regulamentar as ações do programa (Art. 8º) e todo o acervo do programa será transferido ao Ministério do Trabalho (Art. 9º).

Não encontramos o regimento do período em que o programa esteve sob a gestão do Ministério da Educação e nem o regimento do período posterior a 1975, quando a gestão passou a ser do Ministério do Trabalho.

Os decretos citados se referem à instituição dos programas, à organização geral, não detalhando os procedimentos relativos à parte pedagógica (finalidades, procedimentos metodológicos e currículo).

No que tange ao sistema de gestão dos programas, consideramos o modelo participativo e democrático, especialmente por instituírem uma coordenação nacional e comissões ou coordenações estaduais, apesar de parecer contraditório, já que grande parte dos programas ocorreu no período da ditadura militar. A análise desses dispositivos nos leva a concluir que, instituído no governo de João Goulart, em 1963, apesar de posteriormente ser continuado por governo dos militares, o sistema de gestão permaneceu participativo.

Claramente, os programas têm como objetivo formar a mão de obra dos setores econômicos, utilizando os recursos públicos para alcance desse objetivo. O enfoque dado à formação na empresa pela própria empresa e ao treinamento dos novos profissionais para atendimento às atividades primárias, secundárias e terciárias, dão conta de indicar o modelo taylorista-fordista como modelo pedagógico desses processos formativos.

A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, revogou a Lei Nº 4.024/61, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo seu texto modificado pelos dispositivos: Decreto nº 69.450/1971; Decreto nº 70.661/1972; Lei nº 6.536/1976; e, Lei nº 7.044/1982, traz como finalidade do "ensino de 1º e 2º graus", dar ao educando a formação indispensável ao "[...] desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" (Art. 1º).

Nessa perspectiva, traz a "[...] preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno", obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, devendo, portanto, constar nos currículos das escolas (Art. 4º). Além disso, essa preparação para o trabalho ensejará qualificação adequada às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (Art. 76).

Quanto à organização e ao currículo, o capítulo III determina como deve ser o ensino de 2º grau, cujo objetivo é formar integralmente o adolescente (Art. 21). Sua duração será de 2.200 (duas mil e duzentas) horas, no mínimo, em pelo menos três séries anuais, sendo que se for para

> [...] habilitação profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos (Art. 22).

Os currículos de cada grau de ensino serão estruturados pelas unidades de ensino, observadas as

© 2024 Global Journals

determinações do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, sendo que, para "[...] oferta de habilitação profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação" (Art. 5º).

O capítulo IV disciplina o ensino supletivo, que abrangerá

> [...] desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (Art. 25).

Outrossim, cursos de aprendizagem serão desenvolvidos ao longo do supletivo de 1º grau para os alunos com idade própria para estabelecimento do contrato (entre 14 e 18 anos), visando à "[...] complementação da escolarização regular [e no supletivo de 2º grau] cursos intensivos de qualificação profissional" (Art. 27). Quando os cursos de aprendizagem e/ou de qualificação "[...] incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular", os primeiros darão direito ao prosseguimento de estudos (Art. 27).

A partir dos dispositivos encontrados nessa LDB, concluímos que sua principal característica se refere à profissionalização do ensino. Evidência clara de que o modelo pedagógico que continuava em vigor era o modelo taylorista-fordista. Algo compreensível do ponto de vista conjuntural, considerando que a lei foi redigida no governo militar, que buscava formar os quadros técnicos para atendimento às demandas do mercado.

Posta a obrigatoriedade da profissionalização pela lei, algumas questões se impõem diante das determinações legais: a) se é fato que é necessário formar para o mercado, não se evidencia, na lei, de que forma serão identificadas suas demandas e/ou como os currículos serão elaborados a partir de tal identificação; b) não aponta como seriam feitos os levantamentos para sinalização das ocupações demandadas para formação profissional; c) se as escolas brasileiras teriam a infraestrutura necessária para realização das atividades práticas requeridas nos curso; e d) se essa obrigatoriedade interessava a todos.

Obviamente a LDB Nº 5.692/1971 não agradou a elite brasileira, que não se identificava o público-alvo das políticas públicas de educação profissional. Mais tarde, a Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, mudaria a perspectiva formativa imposta pelo governo, e a obrigatoriedade da profissionalização daria lugar à possibilidade de o 2º grau ensejar habilitação profissional.

A Constituição Brasileira de 1988, além de estabelecer o papel e as responsabilidades do Estado, e seus diferentes órgãos, quanto ao cumprimento do direito à educação, traça os objetivos a serem alcançados pela sociedade brasileira em geral. Neste sentido, apresenta-se sua finalidade.

> [...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] garantir o desenvolvimento nacional; [...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e, [...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º).

Sobre a organização da educação, a Constituição Cidadã, que é também a que possui maior referencial normativo sobre a educação, traz no âmbito dos direitos sociais,

> [...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Art. 6º)

Dentre as competências comuns à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, determina que estes entes federados deverão proporcionar "[...] meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação" (Art. 23); e estabelece que os entes federados legislem sobre esses temas (Art. 24).

No que diz respeito aos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além daqueles que visam a melhores condições sociais a esses trabalhadores, destacamos a "[...] proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos" (Art. 7º); e no que tange a ordem econômica e financeira, destacamos o primado do trabalho como base e objetivo para o bem-estar e a justiça sociais (Art. 193). De certo modo, a abordagem ao trabalho nesse dispositivo sinaliza, indiretamente, a formação para o trabalho e certas concepções de educação para o trabalho.

Ao tratar a família, a criança, o adolescente, o jovem e o idoso, a profissionalização é incluída como um dos deveres da família, da sociedade e do Estado, cumprindo a estes assegurá-la (Art. 227). A profissionalização preconizada também pode ser realizada no ambiente produtivo (aprendizagem assistemática).

A seção que trata especificamente da educação a inscreve como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade para o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 205). Assim, no primeiro artigo da seção da educação, a educação profissional emerge tangenciando a qualificação para o trabalho.

A Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - Consefat Nº 126, de 23 de outubro de 1996, aprova

© 2024 Global Journals

> [...] a execução, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional [(Sefor)] e de ações integradas de qualificação e requalificação profissional, a serem executadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador"(FAT)" (Art. 1º)

E, ainda, assegura que as ações de qualificação profissional serão consolidadas no Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor). Quanto à organização e ao público-alvo, a resolução determina que as ações de qualificação profissional no âmbito do Planfor serão desenvolvidas entre a Sefor, as Secretarias de Trabalho,

> [...] organismos governamentais nas diversas esferas da administração pública; e, ainda, organismos não governamentais; mediante implementação de programas e projetos propostos com base em Termos de Referência elaborados em consonância com o disposto nesta Resolução (Art. 2º).

Para realização da qualificação profissional no âmbito do Planfor, "[...] os programas e projetos deverão ser encaminhados à Sefor, para análise e aprovação, na forma de Plano de Trabalho, preferencialmente plurianual, detalhado à cada exercício". Esses planos se constituirão em "Planos Estaduais de Qualificação – PEQ", sendo obrigatoriamente confirmados pelas Comissões de Emprego Estaduais e do Distrito Federal. Esse procedimento é indispensável para que sejam celebrados convênios para qualificação no âmbito do Planfor (Art. 2º).

Os Planos Estaduais de Qualificação a serem apresentados devem ser orientados pelos seguintes princípios: a) articulação com o objeto geral do Planfor, qual seja "[...] garantir qualificação e requalificação profissional" à população economicamente ativa, urbana e rural,

> [...] de modo a propiciar sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho, ampliando, também sua oportunidade de geração de renda, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade do emprego e da vida do trabalhador, bem assim para um melhor desempenho do setor produtivo (Art. 3º).

No conjunto da população economicamente ativa, são considerados públicos prioritários, além de outros grupos vulneráveis social e economicamente (Art. 3º),

> [...] beneficiários do seguro-desemprego; beneficiários de programas de geração de emprego e renda; trabalhadores sob risco de perda do emprego; desempregados; trabalhadores autônomos e microprodutores do setor informal.

Os dispositivos analisados na Resolução Consefat Nº 126/1996 nos levam a considerar que o Planfor surge com fito de qualificar e requalificar os trabalhadores, restringindo essa qualificação ao nível da formação inicial e continuada. Não encontramos, no âmbito do plano, menção à educação profissional técnica de nível médio, o que nos leva a inferir que os recursos destinados às suas ações, inevitavelmente, se destinariam às instituições que pretendessem atuar com esse tipo de curso, especialmente àquelas que possuíssem experiência acumulada nesses cursos e programas (os Serviços Nacionais de Aprendizagem, instituições paraestatais, privadas e que recebem recurso público). Outra conclusão a que podemos chegar é que os currículos e as metodologias a serem utilizados seriam os já adotados pelas instituições em seus planos de trabalho.

No que diz respeito ao modelo pedagógico com o qual se relacionam os dispositivos que regulamentaram o Planflor, concluímos que se trata do modelo pós-taylorista-fordista, haja vista que há renúncia na ação estatal quanto à formação profissional, sendo objetivo do plano qualificar comprando serviços das instituições de ensino profissional.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixou as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional; revogando a Lei Nº 5.692/71. No que diz respeito à educação profissional, as principais modificações do texto original foram dadas pela Lei nº 11.741/2008. Além disso, o Decreto Nº 2.208/1997 e o Decreto Nº 5.154/2004 regulamentaram artigos que tratavam à educação profissional, trazendo elementos de mudança como apresentamos.

Sobre as finalidades, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esclarece que

> [...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais,

e que seu âmbito se circunscreve na educação escolar (Art. 1º).

A educação escolar deve se vincular ao "[...] mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º), tendo por finalidade "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 2º), e, como princípios de ensino, dentre outros, a vinculação com "[...] o trabalho e as práticas sociais" (Art. 3º)

Quanto à organização e ao currículo, a LDB aborda a educação profissional no Capítulo II, que trata da educação básica; mais especificamente na seção sobre o ensino médio e sobre uma de suas possibilidades (educação profissional técnica de nível médio) e, no Capítulo III, específico sobre a Educação Profissional. Nesse sentido, assevera que "[...] os conteúdos curriculares da educação básica observarão" diretrizes, dentre as quais se inscreve a "[...] orientação para o trabalho" (Art. 27).

Ao direcionar o ensino médio, a Lei reitera sua finalidade de vinculação entre educação escolar e trabalho, determinando que, como etapa final da

© 2024 Global Journals

educação básica, o ensino médio terá duração mínima de três anos e, dentre suas finalidades está, além da apreensão dos conhecimentos fundamentais acerca dos processos produtivos,

> a reparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Art. 35).

A seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), foi incluída pela Lei nº 11.741/2008, e determina que "[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas", sendo que "[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional", podem ser realizadas nas instituições de ensino ou em cooperação com instituições específicas de educação profissional (Art. 36 A).

Nesse sentido, a EPTNM pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente, esse último, destinado aos concluintes de toda educação básica (Art. 36 B). Sendo desenvolvida de forma articulada pode ser:

> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741/2008).

Quando a EPTN tiver o currículo estruturado em etapas com terminalidades que permitam a certificação intermediária, os concluintes dessas etapas obterão "[...] certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho" (Art. 36 C).

O Capítulo III determina como deve ser a Educação Profissional ou Educação Profissional e Tecnológica, conforme modificado em 2008. O texto original da Lei sancionada em 1996 determinava que

> a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [...].

E que os alunos matriculados ou concluintes do ensino fundamental, médio ou superior contariam com a possibilidade de acesso à educação profissional, assim como os trabalhadores de modo geral (Art. 39).

Logo que a Lei Nº 9.394/96 foi promulgada, o Decreto Nº 2.208/1997 surge para regulamentar os artigos 36, 39, 40, 41 e 42, trazendo, no artigo 1º, os seguintes objetivos para educação profissional:

> I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Art. 1º).

O decreto preconiza que "[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada", podendo ser realizada tanto nas escolas de ensino regular como em instituições específicas de educação profissional ou mesmo nos ambientes de trabalho (Art. 2º). Diz ainda que os níveis da educação profissional são o básico, destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores; o técnico, visando "[...] proporcionar habilitação profissional"; e o tecnológico, correspondente a cursos superiores (Art. 3º). Aduz que a organização curricular da educação profissional de nível técnico independente da organização curricular do ensino médio, podendo ser, a primeira, ofertada concomitantemente ou sequencialmente ao segundo (Art. 5º); os cursos organizados em módulos com terminalidade para qualificação dão direito ao aluno de certificação de qualificação profissional (Art. 8º) (Brasil, 1996).

Analisando a relação entre a LDB Nº 9.394/1996 e os modelos pedagógicos, reconhecemos que os modelos são abstrações, uma vez que não têm temporalidade fixa e determinada, são engendrados e não são estanques. No entanto, é possível classificar historicamente as políticas de educação profissional e avaliar sob que bases conceituais são formuladas. O contexto nos remete ao modelo pedagógico pós-taylorista-fordista. Todavia, é possível subdividir esse modelo em outras duas vertentes dentro do mesmo modelo, uma hegemônica, fragmentária, e outra contra-hegemônica, com proposta de integração.

Assim, consideramos que essa LDB se vincula ao modelo pedagógico pós-taylorista-fordista, uma vez que a educação profissional visa à empregabilidade no contexto do modelo de produção da acumulação flexível. A partir da promulgação da LDB Nº 9.394/1996 e do Decreto Nº 2.208/1997, consolida-se, portanto, um modelo fragmentado e de desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, reduzindo e fragmentando o tempo de formação.

© 2024 Global Journals

A análise dos dispositivos que regulamentam a criação e o funcionamento do Senai nos mostram que, historicamente, a instituição surge tendo suas concepções e modelo pedagógicos embasados na organização racional do trabalho, na produção taylorista-fordista, com a seleção e a formação profissional como métodos para formar os futuros trabalhadores industriais. Assim, o enfoque da instituição é dado à promoção da eficiência do homem no trabalho profissional, formando o trabalhador ideal, que seria disciplinado e colaborador nos processos de produção. A preocupação da instituição é a eficiência no trabalho e a racionalização, sempre orientando suas ações a partir das preconizações dos ideais taylorista-fordista.

As mudanças ocorridas nos processos produtivos, do modelo de produção taylorista-fordista para o modelo toyotista, afetam também as concepções e modelos pedagógicos adotados na educação. No, entanto, nos dispositivos legais, essas mudanças não são evidenciadas. Essa análise é possível levando em consideração outros documentos internos da instituição, tais como aqueles que disciplinam e institucionalizam uma única metodologia para a entidade em âmbito nacional, bem como os dispositivos que regulamentam a educação profissional brasileira, especialmente a partir da LDB 9.394/1996.

V. Considerações Finais

O trabalho moderno, no contexto da industrialização na década de 1930, trouxe novos contornos à questão da educação escolar: a escolarização e a formação para o trabalho passam a ser um problema nacional. A partir das mudanças nos processos produtivos, decorrentes da introdução da racionalização do trabalho, característica do fordismo, também se tornam necessárias transformações no processo educacional, visto que a formação da mão de obra para o trabalho industrial não poderia ser a mesma.

Modificou-se, pois, o conceito de formação profissional, enfatizando a organização das tarefas, a introdução de métodos planejados, a seleção e o preparo dos trabalhadores, a supervisão e o controle dos processos produtivos, a disciplina na execução do trabalho e a singularização das funções. Tais princípios do novo paradigma de produção visavam ao ganho de eficiência operacional e ao lucro. A racionalização do trabalho foi amplamente divulgada no Brasil e, desde o início, esteve ligada à formação profissional, especialmente pelo fato de o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) contar com o apoio e a participação de intelectuais na remodelação pedagógica do ensino profissional brasileiro.

Esse processo fez emergir um novo modelo pedagógico que denominamos de taylorista-fordista, no qual a ação estatal é estruturada e voltada para a incorporação dos novos padrões de produção e do tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias. O aluno ingressante nos cursos de formação profissional agora é o adolescente entre 14 e 18 anos, e a escolaridade exigida, o curso ginasial, fazendo com que o tempo socialmente necessário à formação profissional coadune com os novos padrões de produção, como afirmou Lima (2010).

A organização do sistema produtivo que determinou esse paradigma educacional tem como modelo grandes fábricas com muitos trabalhadores, atuando em uma estrutura hierarquizada em níveis operacionais, de supervisão e de planejamento e gestão. Esse sistema produtivo objetiva a produção em "[...] massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas" (Kuenzer, 1999, p. 126). A estruturação da produção se dá em linhas de produção, estruturadas em pequenas partes, com seus tempos e movimentos padronizados e controlados pelos inspetores de qualidade.

É nesse cenário que surgem as experiências pedagógicas de preparação da força de trabalho industrial, experimentando os métodos racionais, selecionando alunos e formando-os metodicamente, por meio da racionalização, da introdução de novas técnicas de adaptação às máquinas e da disciplinarização.

A criação de instituições como o Senai e a instituição das leis orgânicas demarcam a legitimação do novo modelo pedagógico. A constituição de um modelo pedagógico que atendesse a essa nova maneira de produzir exigiu a estruturação de conteúdos fragmentados e organizados em sequência rígida e uniforme, com procedimentos didáticos separando os tempos de aprendizagem teórica dos tempos de procedimentos práticos. Para atender a essa prerrogativa, as tarefas deveriam ser rigidamente hierarquizadas e centralizadas, de modo a garantir a disciplina necessária à vida produtiva e, em última instância, à vida social.

Em decorrência, inferimos que o modelo pedagógico taylorista-fordista operava a partir do conceito de qualificação profissional para determinada ocupação, priorizando os modos de fazer (saber-fazer), a disciplina e o desenvolvimento de habilidades psicológicas e físicas para o posto de trabalho. Os currículos para a formação profissional, sempre regidos pela concepção positivista da ciência, eram elaborados a partir da seleção das tarefas típicas da ocupação objeto da aprendizagem.

Ademais, encontra-se no contexto da industrialização brasileira e da produção fordista, numa proposta de qualificar para o mercado de trabalho e forjar uma identidade de trabalhador disciplinado e racionalizado com vistas ao emprego e à atuação restrita ao posto de trabalho.

© 2024 Global Journals

Esse modelo pedagógico perdurou até início dos anos 2000, quando foi substituído em razão das mudanças decorrentes do processo produtivo, no qual vigorava um novo paradigma de produção baseada na acumulação flexível, o chamado Toyotismo.

Referências Bibliográficas

1. AGAMBER, G. (2007). Profanações. São Paulo: Boitempo.
2. BARROSO, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, 26(92), 725-751. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002.
3. BENNETT, C. A. (2015). História da educação em artes manuais e industriais (1870 a 1917). São Paulo: Editora SENAI-SP.
4. BOLOGNA, I. (1980). Roberto Mange e sua obra. Goiânia: Unigraf.
5. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
6. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 21 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
7. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961, 21 de dezembro). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html.
8. BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html.
9. BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (1982, 18 de outubro). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html.
10. BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (2008, 17 de julho). Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L1174.
11. BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (1909, 23 de setembro). Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html.
12. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (1942, 22 de janeiro). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html.
13. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (1942, 30 de janeiro). Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html.
14. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (1942, 25 de fevereiro). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html.
15. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942 (1942, 16 de julho). Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4481-16-julho-1942-414381-publicacaooriginal-1-pe.html.
16. BRASIL. Decreto nº 10.009, de 16 de julho de 1942 (1942, 16 de julho). Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10009-16-julho-1942-464454-norma-pe.html.
17. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942 (1942, 7 de novembro). Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4936-7-novembro-1942-414954-norma-pe.html.
18. BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (1943, 1º de maio). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-pe.html.
19. BRASIL. Decreto nº 31.546, de 6 de outubro de 1952 (1952, 6 de outubro). Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-31546-6-outubro-1952-338372-norma-pe.html

© 2024 Global Journals

20. BRASIL. Decreto-Lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946 (1946, 15 de janeiro). Dá nova redação a dispositivos do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8680-15-janeiro-1946-416548-norma-pe.html.
21. BRASIL. Decreto nº 49.121-b, de 17 de outubro de 1960 (1960, 17 de outubro). Aprova Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-49121-b-17-outubro-1960-544681-norma-pe.html.
22. BRASIL. Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963 (1963, 18 de dezembro). Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-norma-pe.html.
23. BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (1997, 18 de abril). Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.
24. BRASIL. Decreto nº 70.882, de 27 de julho de 1972 (1972, 27 de julho). Dispõe sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70882-27-julho-1972-419201-norma-pe.html.
25. BRASIL. Decreto nº 70.081, de 12 de dezembro de 1974 (1974, 12 de dezembro). Vincula ao Ministério do Trabalho o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO, aprovado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75081-12-dezembro-1974-423489-norma-pe.html.
26. BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (2004, 24 de julho). Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
27. BLOCH, M. (2001). Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
28. BRYAN, N. A. P. (1992). Educação, trabalho e tecnologia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
29. CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR – CONSEFAT. (1996). Resolução Nº 126, de 23 de outubro de 1996 (1996, 23 de outubro). Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999. Disponível em: https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolução-nº-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf.
30. CUNHA, L. A. (2000a). O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO.
31. CUNHA, L. A. (2000b). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. Brasília; São Paulo: São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO.
32. GAMA, R. (1986). A tecnologia e o trabalho na história. São Paulo: Nobel: USP.
33. FONSECA, C. S. (1986). História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SenaiDN/DPEA.
34. FONTES, V. (1997). História e Modelos. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (org.). Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus.
35. GOLDENBERG, M. (2002). A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Record.
36. KUENZER, A. Z. (1999). Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez.
37. LIMA, M. (2004). O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correcional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo. Niterói, RJ, BVS.
38. LIMA, M. (2010). O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional. Vitória, autor.
39. MEDEIROS, M. M. (1987). Expansão capitalista e ensino industrial. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA.
40. MICHEL, M. H. (2008). Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. Atlas.
41. MORAES, C. S. V. (2003). Socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934). Bragança Paulista: Edusf.
42. RUGIU, A. S. (1998) Nostalgia do mestre artesão. Campinas: Autores Associados.
43. SENAI-SP. (2012). De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: Editora Senai -SP.
44. Teixeira, Z. S. (2018). A trajetória histórica dos modelos de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Espírito Santo (1952-2002). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Teacher Training in Brazil: An Analysis of Studies on State Continuing Training Centers

By Maira Vieira Amorim Franco & Shirleide Pereira da Silva Cruz

Universidade de Brasília

Resumo- As pesquisas referentes à Formação Continuada de Professores têm buscado analisar as demandas sociais, o impacto das políticas públicas, dos projetos educacionais em andamento e as questões relacionadas aos elementos objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho em uma sociedade que se organiza sob a ótica capitalista. Dessa feita, o presente estudo teve por objetivo apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores geridos por redes estaduais de educação. Buscou-se identificar e compreender como as produções científicas sobre tal campo estão realizadas, em observância aos trabalhos que investigaram as instituições que oferecem essa modalidade de formação. Para tanto, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura, tendo como recorte temporal o período 2010-2022, partindo da publicação dos Decretos nºs 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e 8.752, de 9 de maio de 2016, que regulamentaram a Formação de Professores na última década.

Palavras-chave: centros estaduais de formação continuada; formação continuada de professores; concepções teóricas e metodológicas.

GJHSS-G Classification: LCC: LB1025-1050.75



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Maira Vieira Amorim Franco & Shirleide Pereira da Silva Cruz. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Teacher Training in Brazil: An Analysis of Studies on State Continuing Training Centers

A Formação de Professores no Brasil: Uma Análise Dos Estudos Sobre Os Centros Estaduais de Formação Continuada

Maira Vieira Amorim Franco α & Shirleide Pereira da Silva Cruz σ

Resumo- As pesquisas referentes à Formação Continuada de Professores têm buscado analisar as demandas sociais, o impacto das políticas públicas, dos projetos educacionais em andamento e as questões relacionadas aos elementos objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho em uma sociedade que se organiza sob a ótica capitalista. Dessa feita, o presente estudo teve por objetivo apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores geridos por redes estaduais de educação. Buscou-se identificar e compreender como as produções científicas sobre tal campo estão realizadas, em observância aos trabalhos que investigaram as instituições que oferecem essa modalidade de formação. Para tanto, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura, tendo como recorte temporal o período 2010-2022, partindo da publicação dos Decretos nºs 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e 8.752, de 9 de maio de 2016, que regulamentaram a Formação de Professores na última década. Como método de investigação e exposição elegeu-se o Materialismo Histórico e Dialético, que possibilitou a apreensão e compreensão concreta das relações presentes nos trabalhos analisados, desvelando as determinações histórico-sociais relacionadas ao objeto de estudo, contribuindo, assim, para uma interpretação mais abrangente e contextualizada do material selecionado. Os resultados evidenciaram a escassez de estudos sobre as instituições de Formação Continuada de Professores dos sistemas locais de ensino, bem como alguma tendência de investigação sobre o trabalho em sala de aula, das técnicas e metodologias da prática pedagógica do professor regente e do professor formador, tendo como base as experiências exitosas e o repasse de formação entre pares.

Palavras-chave: centros estaduais de formação continuada; formação continuada de professores; concepções teóricas e metodológicas.

I. Introdução

As pesquisas na área de Formação Continuada de Professores buscam entender e acompanhar a realidade social, incluindo as demandas, os impactos das políticas públicas, os projetos de educação e os fatores objetivos e subjetivos que influenciam o trabalho em uma sociedade capitalista. Tais questões impactam diretamente a prática docente, exigindo uma formação que leve em consideração diferentes campos de atuação e a realidade em que os professores estão inseridos, com base em suas representações históricas, culturais, políticas e econômicas.

Em 29 de janeiro de 2009, no segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva, foi instituída a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), cujo objetivo era estabelecer as diretrizes e bases para a formação e capacitação dos professores da Educação Básica, incluindo os Ensinos Fundamental e Médio, também disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento de programas de formação inicial e continuada, além de estabelecer ações para o aperfeiçoamento profissional e a valorização da carreira docente. O mesmo ditame apontou para a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente (FEPADs), criados no âmbito dos Estados, com o objetivo de planejar, coordenar e avaliar a política estadual de Formação de Professores da Educação Básica.

Em 9 de maio de 2016, no governo Dilma Vana Rousseff, o Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009) foi revogado pelo Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016), que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Para Araújo, Brzezinski e Sá (2020), tal ditame promoveu medidas consideradas polêmicas, sendo uma delas a criação Comitê Gestor Nacional, que pode, entre outras atribuições, limitar a autonomia dos FEPADs e das instituições correlatas. Cabe ressaltar que o Comitê foi criado já sob a gestão do governo Michel Miguel Elias Temer Lulia.

Neste movimento de acompanhar, por meio de análise e de reflexão crítica, as legislações que normatizam a Formação Continuada de Professores, a presente pesquisa teve por intenção compreender sob quais aportes conceituais e metodológicos se fundamentam a formação docente assumida de forma institucionalizada pelas redes estaduais de educação, através de seus Centros de Formação. Para tanto, o período temporal estabelecido foi 2010-2022, tendo como ponto de partida a publicação dos Decretos nºs

Author α σ: Universidade de Brasília – UnB, Brazil.
e-mail: maira.vaf@gmail.com

© 2024 Global Journals

6.755/2009 (Brasil, 2009) e 8.752/2016 (Brasil, 2016), que regulamentaram a Formação de Professores ao longo da última década.

Empreendeu-se, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, que buscou realizar uma revisão de literatura, cujo objetivo foi apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores, geridos por redes estaduais de educação, visando apreender e identificar como estão sendo realizadas as produções científicas sobre este campo, investigando as instituições que ofertam tal modalidade de formação.

Desa feita, optou-se pelo método de investigação e apresentação do Materialismo Histórico-Dialético, que permitiu apreender e compreender as relações existentes nos trabalhos analisados, revelando as determinações histórico-sociais associadas ao objeto de estudo, contribuindo para uma interpretação mais ampla e contextualizada do material selecionado.

Os resultados evidenciaram a carência de estudos sobre as instituições de Formação Continuada de Professores dos sistemas locais de ensino, alguma tendência de investigação sobre o trabalho em sala de aula e da prática pedagógica do professor, além de demonstrar que grande parte da oferta de formações se apresenta sob uma perspectiva imediatista e utilitária, que prima pelo repasse de métodos e técnicas a serem replicadas em sala de aula pelos docentes.

II. Os Centros de Formação Continuada

Os Centros de Formação Continuada são espaços físicos mantidos pelos governos locais dos sistemas de ensino estaduais e que ofertam capacitação aos profissionais da Educação, entre os quais, os professores. Ali, são articulados(as), elaborados(as) e implementados(as) programas e ações de desenvolvimento profissional, com o objetivo de promover a formação continuada e a atualização dos profissionais da educação, proporcionando-lhes oportunidades de aprimoramento em diferentes áreas (métodos de ensino, tecnologias educacionais, gestão escolar, entre outras).

Intencionando encontrar trabalhos que tratassem do objeto de estudo em voga, procedeu-se a busca nas bases de dados em dois momentos. No primeiro momento, a partir de descritores ligados ao objeto de estudo ("Formação Continuada de Professores"; "Centros de Formação Continuada de Professores"; "Fundamentos da Formação Continuada de Professores"; e "Concepções teóricas e metodológicas da/de Formação Continuada de Professores"), lograram-se apenas quatro trabalhos. No segundo momento, os descritores concernentes aos nomes dos Centros de Formação Continuada das Redes Estaduais, extraídos dos *sites* das Secretarias de Educação, das respostas de *e-mails* e de solicitações e informação por meio da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) – Lei de Acesso à Informação (LAI) –, foram incluídos nas buscas. Dessa feita, foi possível identificar que 14 Estados possuem Centros de Formação Continuada de Professores, evidenciados nos quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir.

Quadro 1: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Norte do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Norte	– Amapá Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED)	Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)
	– Amazonas Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC)	Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN)
	– Pará Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR)
	– Roraima Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED)	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 2: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Nordeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Nordeste	– Alagoas Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC)	Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão (CENFOR)
	– Bahia Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC)	Instituto Anísio Teixeira (IAT)

© 2024 Global Journals

	– Ceará Secretaria da Educação (SEDUC)	Centro de Educação a Distância (CED)
	– Paraíba Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEE – PB)	Centro Formação e Treinamento de Professores de Campina Grande Centro Formação e Treinamento de Professores de Sousa Núcleo Treinamento de João Pessoa e Centro Estadual de Línguas
	– Piauí Secretaria de Estado de Educação	Unidade Técnica Chão da Escola (UTECEC)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 3: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Centro-Oeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Centro-Oeste	– Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)
	– Goiás Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a Educação (CPFOR)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 4: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Sudeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Sudeste	– Espírito Santo Secretaria de Estado da Educação (SEDU)	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do ES (CEFOPE)
	– Minas Gerais Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais
	– São Paulo Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)	Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Diante do exposto, foi possível constatar que 12 Estados não possuem Centros de Formação Continuada de Professores, sendo três Estados aqueles que compõem a Região Sul do Brasil.

Assim, no segundo movimento de busca nas bases de dados de pesquisas, foram encontrados 48 trabalhos, sendo 11 estudos selecionados para a análise (vide tabela 1, a seguir), uma vez que o critério de exclusão adotado foi desconsiderar os trabalhos que não tratavam de Formação Continuada de Professores de algum centro integrante de uma rede estadual de ensino.

Tabela 1: Resultado do Levantamento Bibliográfico nas Bases de Dados

Base de Dados	Quantidade de Trabalhos Encontrados	Quantidade de Trabalhos Encontrados Após o Critério de Exclusão
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	6	4
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Catálogo de Teses e Dissertações	5	1
Qualis CAPES – Periódicos A1 a B2	21	0
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Grupo de Trabalho (GT) 08	3	1

© 2024 Global Journals

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	2	0
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	5	1
Google Acadêmico	6	4
Total	48	11

Fonte: elaboração própria, a partir do levantamento de trabalhos nas bases de dados.

Um primeiro dado de atenção se refere à quantidade ínfima de trabalhos encontrados que pesquisaram o tema do objeto de estudo da presente pesquisa. De fato, pesquisar os centros que formam os professores da Educação Básica no Brasil se mostra como ação importante, uma vez que, por meio das ações que realizam, tem-se a efetivação da política de Formação Continuada nacional e local, reverberando no trabalho realizado pelos professores nas escolas.

III. Categorias Analíticas Dos Estudos Encontrados

Após a leitura completa dos trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados em categorias, para o devido mapeamento em relação às óticas e epistemologias ali empreendidas, bem como os principais achados.

a) Políticas e concepção da Formação Continuada

Davis *et al*. (2011) e Silva (2012) apresentam estudos que remetem à implementação de políticas de Formação Continuada, cuja concepção reforça o aprimoramento de métodos e técnicas de ensino, sob a alegação da formação inicial deficitária, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com propostas padronizadas que intencionam, por meio de programas educacionais, monitorar o trabalho docente, acarretando, assim, a perda de autonomia do professor.

Dessa feita, a Formação Continuada considera como trabalho docente aquele realizado apenas em sala de aula. Para Silva (2019), tal concepção tem por base o conhecimento prático desenvolvido pelo professor durante sua prática de ensino, envolvendo a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente via ciclo ação-reflexão-ação. O professor busca na formação contemplar (ou resolver) demandas diárias da escola e as situações que emergem na sua sala, em um processo solitário de autorresponsabilização.

Ainda de acordo com Silva (2019, p. 34):

> [...]a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores e é tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. Pois, ao se restringir ao cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime na produção do conhecimento da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade.

Subsidiada por tal perspectiva utilitária, a Formação Continuada contribui para a regulação da ação pedagógica do professor, proporcionando um aprendizado pela própria experiência – em muitos casos, associada ao compartilhamento massivo de atividades e propostas a serem replicadas em diferentes realidades, como práticas exitosas advindas do cotidiano da sala de aula.

No estudo de Davis *et al*. (2011), o referencial teórico utilizado para discutir o tema foi centrado em Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), que tratam das deficiências da formação inicial (as políticas de Formação de Professores se voltaram para tentar sanar tais lacunas); e ainda, Fessler (1995), Fuller e Brown (1995), Gregorc (1973) e Mevarech (1995), embasaram a discussão sobre a formação como parte permanente do ciclo de vida profissional.

Já no estudo de Silva (2012, p. viii), seu aporte teórico foi apresentado no Resumo, assim evidenciando como ele ajudou na discussão da temática ao longo do texto:

> Na pesquisa considera-se que a formação continuada é um processo de construção teórico-prático que se constrói na trajetória da vida profissional do professor. Para definir a compreensão de formação e formação continuada de professores recorre-se a Contreras (2002), Gatti (2008), Gentil (2006), Giroux (1997), Gramsci (1982), Freire (1987,1996); Nóvoa (1992, 1995 e 2000), e Schön (1992).

Silva (2012) prossegue apresentando a estrutura do Centro de Formação, que possui várias sedes no Estado do Mato Grosso; e ainda, realizou entrevistas com os formadores que atuaram nas formações ofertadas no período 2008-2009, selecionados em editais internos da Secretaria de Educação local para atuar em cursos pré-definidos ou em programas do Ministério da Educação (MEC), sendo de suma importância ouvir os sujeitos que estão com os professores no dia a dia da formação.

De fato, as pesquisas referendam que a concepção da Formação Continuada, tal como implementada em políticas ou programas, tem como foco a ação pedagógica, limitando a atividade docente ao espaço da sala de aula e ao conhecimento prático adquirido pelo professor em sua rotina diária, via ciclo ação-reflexão-ação. Desse modo, o docente procura, por meio dessa formação, abordar ou solucionar as

© 2024 Global Journals

demandas imediatas da escola e as situações que emergem em sua sala, em um processo, por vezes, solitário de autorresponsabilização.

b) Formação Continuada e trabalho pedagógico

Os trabalhos de Bernardo (2017), Duarte (2012), Lagar (2012), Pereira e Castro (2012) e Reis, Nantes e Maciel (2019), apresentam, em seus resultados, que a Formação Continuada deveria ser um elemento importante na melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula; mas, dependendo das propostas dos cursos, os professores podem ou não serem levados à alguma reflexão crítica em prol de alguma transformação ou reconfiguração de seu trabalho.

Outro aspecto apontado nas pesquisas se refere ao fato de a Formação Continuada legitimar o trabalho técnico do professor, fundamentando as ações docentes fazendo uso de modelos comumente aplicados nas aulas ou em roteiros de sequências didáticas.

No estudo de Duarte (2012), por exemplo, tem-se a discussão com Carvalho (2006), Carvalho e Simões (2002), Chartier (1998), Freitas (2002), Gatti (2008) e Souza e Gouveia (2011). Os programas de formação são analisados com embasamento de Diniz-Pereira (2010), Marcelo (2009) e Torres (1998). Em sua pesquisa, aquela autora aborda uma proposta de formação de rede organizada a partir das demandas apresentadas pelos professores de uma rede de ensino municipal, que tem relação direta com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, um grupo de professores de cada escola recebe a formação, ao passo que estes se encarregam de fazer o repasse mensal aos colegas, culminando no Projeto Alfaletrar para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ali foi possível entender que o modelo de repasse ou a replicação de formação desestimula a interação entre os pares e a adequação ao contexto dos participantes, entre outros aspectos, uma vez que o simples repasse prescinde a discussão de como o curso poderá contribuir a médio e longo prazo na carreira docente do professor.

Na pesquisa de Pereira e Castro (2012) tem-se uma discussão sobre como a formação pode auxiliar no combate ao racismo nas escolas, trazendo transformação na práxis do professor. Ali tem-se uma breve apresentação sobre os negros no Brasil com o apoio das ideias de Costa (2006), Martiniello (1995) e Segato (2006). Em seguida, tem-se o diálogo com os dados e documentos oficiais sobre as comunidades indígenas e a composição da população negra no país. Também com documentos e dados do Estado de Roraima, tem-se a discussão de como a educação ambiental e racial deveria permear as Formações Continuadas, mesmo sem os elementos de que o discurso escrito implica diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula. De todo modo, o estudo em comento suscitou a necessidade de verificar se na oferta de cursos dos Centros de Formação são considerados temas transversais que estejam nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) próprios e/ou no Currículo da Rede Estadual de Educação, tendo em vista que os temas transversais são assuntos ou questões que abrangem múltiplas áreas do conhecimento e auxiliam na compreensão interdisciplinar da política de Formação Continuada.

A dissertação de Lagar (2012) aponta a incipiência da ideia de Formação Continuada como direito e como desenvolvimento profissional. Os participantes da referida pesquisa têm a percepção que a formação é um elemento importante que enriquece o trabalho, fundamentando suas ações em sala de aula, mas que os cursos ofertados atendem em parte as necessidades formativas dos docentes, pois deveriam considerar a realidade das escolas da Rede Pública do Distrito Federal. Ali, o tema "Formação de Professores" é tratado em três subcapítulos, a luz das ideias de Asbahr e Sanches (2006), Borges (2010), Gasparin (2012), Libâneo (2021), Nóvoa (1989, 1995), Oliveira (2013), Paro (2008), Sacristán (1995), Saviani (2013), Silva (2011), Veiga (1995), que permitiu compreender o fato de que as condições materiais e imateriais na oferta de cursos devem se complementar, quais sejam: o acesso/deslocamento à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE); e, os temas de formação, ora teóricos em demasia; ora privilegiam uma abordagem mais prática, sem complementaridade entre eles.

O estudo de Bernardo (2017) remete à dificuldade de mudança de postura pedagógica por parte dos professores. Em sua pesquisa, ela reconhece não se tratar de um processo fácil, mas que a resistência em refletir para repensar a prática em sala de aula pode dificultar o alcance de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos – segundo o olhar dos professores formadores dos cursos. As ideias de Candau (1997), Delors (2003), Máximo e Nogueira (2010), Nóvoa (1997), Pinto (2010), Schön (1997), Vasconcellos (1996), Tardif (2002), entre outros, se encontram no decorrer do texto da pesquisa em comento dialogando sobre a prática pedagógica e sua relação como a Formação de Professores. Novamente, a discussão sobre a realidade escolar aqui evidenciada apresenta um pouco do contexto de algumas escolas do Estado do Mato Grosso, trazendo a discussão de que é necessário que a Formação Continuada tenha uma ligação com os diversos cenários escolares dos Estados, que a descentralização na oferta de cursos pode ser uma boa alternativa, considerando o tamanho da rede que necessita ser alcançada.

Em Reis, Nantes e Maciel (2019), tem-se o panorama entre o pioneirismo da proposta de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), a oferta da Formação

© 2024 Global Journals

Continuada e sua contribuição para o trabalho realizado nas escolas. A fim de discutir o processo histórico da criação e da implantação do referido Centro de Formação, bem como os problemas educacionais no Brasil apontados em outras pesquisas, aqueles pesquisadores se apoiam em documentos oficiais, além das ideias de Alarcão (2001), Gadotti (2003), Luckesi (2005), Nóvoa (1989, 1991, 1995, 2000), Rocha (2010) e Saviani (2021). E ainda, a pesquisa em comento apontou que o Centro de Formação contribui para o trabalho do professor, cumprindo seu papel de instância formativa; mas, a política de gestão, alterada a cada governo, atrapalha o processo de implantação de programas e gera descontinuidade a cada período eletivo.

De fato, as pesquisas supracitadas indicam, dependendo do modelo e da oferta da formação, que estes podem não dialogar com as necessidades formativas dos professores, pois muitos profissionais cumprem com a participação obrigatória para a progressão na carreira ou por estarem no local da formação, acarretando na mecanização do processo formativo. Para Freire (*apud* Saul; Saul, 2016), a Formação Continuada deve ser uma demanda de aprendizagem ao longo da vida profissional, culminando em um momento participativo, para que os professores tenham a oportunidade de questionar e refletir sobre sua prática pedagógica; logo, o trabalho pedagógico inclui o processo de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho educativo de modo crítico e participativo.

c) *Os Centros de Formação Continuada: perspectivas formativas*

Na presente categoria, os estudos de Dantas (2016), Gobatto (2015), Jesus ([s. n. t.) e Lacerda (2016) apresentam elementos indicadores da influência da gestão na concepção das propostas de formação dos Centros pesquisados, a dificuldade de acesso às sedes e a importância da segurança e autonomia do formador.

Os estudos trazem como *lócus* de pesquisa dois espaços institucionalizados para a formação continuada e professores, a saber: 1) Os artigos de Gobatto (2015) e Jesus ([s. n. t.]) tratam do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/MT); e, 2) As Dissertações de Dantas (2016) e Lacerda (2016) apresentam estudos referentes à EAPE/DF.

Em seu artigo, Gobatto (2015) apresenta o CEFAPRO/MT, desde a sua criação, caracterizando sua proposta pedagógica e destacando as principais mudanças ao longo dos anos. Aquele autor dialoga com os documentos oficiais e com os estudiosos Favretto (2006), Máximo e Nogueira (2010) e Nóvoa (1989, 1995), discorrendo sobre o papel preponderante do CEFAPRO/MT na construção de um processo de Formação Continuada mais consciente, sem perder de vista a escola como termômetro de atuação junto aos profissionais da Educação. Ele enfatiza a importância da cooperação entre as instâncias de gestão federal, estadual e municipal, bem como da sociedade civil organizada, a fim de garantir com que o próprio Centro de Formação elabore as políticas de Formação de Professores, em contraponto à visão gerencialista de gestão em vigor – que modificou a proposta de criação inicial, quando os profissionais da rede estavam na gestão e participavam da elaboração das propostas de formação e se preocupavam com as necessidades de formação trazida por seus pares, para uma instância executora de políticas encaminhadas pela gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

O relato de experiência de Jesus ([s. n. t.]) apresenta, por meio do trabalho desenvolvido pelos formadores, como o espaço físico foi estruturalmente se organizando e as formações foram, aos poucos, traçando o perfil formativo do responsável por ministrar os cursos. Ali houveram situações de questionamento do perfil dos formadores – o que abalou a segurança e autonomia dos docentes, que passaram a ter mais confiança quando a formação passou a ser realizada pela universidade. Aquela autora apresenta as referências (autores que provavelmente são seu referencial teórico) apenas ao final do trabalho; ou seja, estes não foram apontados no decorrer do texto, dificultando a compreensão sobre onde cada perspectiva fundamentava a discussão. Assim, buscou-se na leitura do trabalho identificar as principais ideias de Lück (2012), Paro (2007) e Vasconcellos (2013), que, em suas obras, defendem a participação da comunidade escolar na escola, o trabalho do gestor na construção de uma escola participativa, a gestão democrática e a gestão da coordenação pedagógica na continuidade do trabalho desenvolvido na escola. Ainda no escrito em comento, Morin (2000) e Tardif (2002) trazem, em suas obras, a discussão sobre a reflexão do que constitui o conhecimento (o saber) profissional dos docentes e discutem a importância da Formação Continuada para o desenvolvimento desse conhecimento (saber).

Nóvoa também é outro estudioso apontado nas referências de Jesus ([s. n. t.]), que apresenta uma reflexão sobre a importância da Formação de Professores para a qualidade da educação e discute questões relacionadas à identidade profissional dos docentes.

A dissertação de Dantas (2016) analisa o desenvolvimento das atividades no Centro de Formação supracitado, no recorte temporal 1995-2010, trazendo as influências políticas de cada período e de como as propostas de formação reverberaram nas escolas. Aguerrondo (2003), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Furter (1978), Gatti (2008), Hypollito

© 2024 Global Journals

(2000), Lourenço Filho (2001), Menezes (2003), Neotti (1978), Tardif (2002), entre outros estudiosos, trataram da questão da Formação Continuada de Professores em diferentes conceitos no escrito em questão. Na discussão sobre a Formação Continuada a partir da prática docente como fator de desenvolvimento profissional, o diálogo se construiu a partir dos conceitos de Freire (1996, 1997), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2017), Nóvoa (1997, 2009), Perrnoud (1999), Sacristán (2000), Souza (2006), Tardiff (2002), Zeichner (1993), entre outros estudiosos. E para discutir sobre a constituição de uma política de Formação Continuada, Azevedo (2004), Freire (1996), Gatti e Barreto (2009), Höfling (2001), Imbernón (2017), Nóvoa (1997), Secchi (2013), entre outros, foram os estudiosos apresentados. Por fim, o texto de Dantas (2016) ainda assevera que a distância da sede da EAPE/DF desmotiva a participação dos professores nas formações presenciais.

A dissertação de Lacerda (2016) tem seu apoio nas ideias de Dubar (1997), Gatti (2009), Imbernón (2017), Marcelo (2009), Moura (2007), Nóvoa (2007), Pimenta (2005), Tardif (2002), entre outros estudiosos, bem como em trabalhos da própria autora, que tratam da questão da Formação Continuada no contexto do Distrito Federal, trazendo os significados e especificidades dos saberes docentes, da identidade e do desenvolvimento profissional, buscando estabelecer uma aproximação com a realidade pesquisada, revelando as fragilidades (ou precariedades) de seu objeto: o Centro de Formação e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

De fato, os estudos supracitados apresentam elementos que podem influenciar na concepção da formação dos Centros de Formação, tais como: a influência política sobre os processos; a dificuldade de acesso aos Centros de Formação; e, a importância da segurança e autonomia do formador. E ainda, delinearam um retrato das perspectivas formativas do CEFAPRO/MT e da EAPE/DF, com base na perspectiva da formação pela experiência prática de professores e formadores, valorizando os saberes necessários à profissão, a partir dos autores que fundamentaram a discussão.

d) Algumas sínteses

Os trabalhados analisados ofertaram um panorama do que está sendo pesquisado sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil, a partir dos Centros de Formação vinculados às redes estaduais de educação.

Os textos apresentaram o percurso histórico e político das instituições, da criação e implantação da política em seus contextos de pesquisa. Freitas (2002), Gatti (2005, 2008, 2009), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2017), Nóvoa (1991, 1997, 1999, 2000, 2007, 2008, 2009), Shön (1992, 2000), Tardif (2002), entre outros estudiosos, são apontados com mais frequência, principalmente nas discussões teóricas sobre a questão da Formação de Professores, indicando uma tendência em se pesquisar o trabalho em sala de aula e a prática pedagógica – de professores ou formadores – com uma proposta quase que padronizada de ação-reflexão-ação – conceito advindo da Teoria da Indagação de Dewey (1959), ou seja, um saber que está frequentemente relacionado às ações profissionais e ao conhecimento técnico e pragmático.

De fato, algumas concepções também destacam a importância da Formação Continuada ao longo da carreira docente, enquanto outras priorizam a formação inicial. Tem-se que o contexto educacional brasileiro tem sido fortemente influenciado por uma visão de Formação Continuada com base em abordagens relativas a aperfeiçoamentos e treinamentos dos professores. Logo, os cursos tendem a considerar os professores como expectadores da formação. Existem momentos para ouvi-los, conhecê-los, saber de suas dificuldades, habilidades, mas tais falas dificilmente são consideradas na elaboração das formações – um motivo para que muitas sejam descoladas da realidade e do contexto das redes de ensino.

O sistema educacional que envolve Decretos, Leis, Portarias e acordos estabelecidos pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal incorporado nas últimas décadas pelo Estado. O Estado, por sua vez, apodera-se do processo de Formação de Professores, tendo em vista a importância política e a influência do mesmo no contexto social do país. E ainda, com o objetivo de assegurar a hegemonia de suas concepções, o Estado propõe uma Formação de Professores em uma perspectiva tecnicista, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais, desconsiderando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e constituição humana.

Desa feita, ao reconhecer que a política de Formação Continuada que vem sendo paulatinamente implantada no Brasil visa formar um profissional prático reflexivo e que, por isso, não tem condições de mudar a realidade de seu contexto social, deseja-se alertar para uma consequente expropriação do trabalho docente e uma eterna responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do ensino público brasileiro.

O Estado neoliberal se apropria do processo de formação de professores, reconhecendo sua importância política e influência no contexto social do país. Com o objetivo de garantir a hegemonia de suas concepções, o Estado neoliberal propõe uma política de Formação Continuada de professores que se concentra na técnica e na abordagem tecnicista, ignorando a autonomia docente no espaço

© 2024 Global Journals

pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico da humanidade e da constituição humana. Assim, entende-se que os Centros de Formação Continuada se constituem em espaços que podem reproduzir a política hegemônica ou podem representar o movimento de resistência, estabelecendo critérios e normativos próprios para atender as necessidades formativas locais, promovendo uma Formação Continuada que tenha como foco principal o desenvolvimento integral do professor, abrangendo não apenas a melhoria de sua prática pedagógica, mas também o desenvolvimento de sua identidade profissional e pessoal. Tal formação deve ser participativa e colaborativa, permitindo que os professores compartilhem experiências, conhecimentos e aprendizagens, e deve ser orientada pela reflexão crítica sobre a prática, possibilitando que os professores analisem e repensem suas ações pedagógicas. Além disso, a Formação Continuada deve ser sensível às especificidades dos contextos e das necessidades dos professores, evitando uma abordagem padronizada e descontextualizada.

IV. Considerações Finais

O conceito de que a qualificação dos professores é fundamental para a melhoria do ensino foi um dos principais argumentos para a institucionalização da formação continuada. Desde os anos 1990, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, tem ampliado e desenvolvido novos programas de Formação Continuada e formação em serviço para os profissionais da Educação Básica, reconhecendo a importância da capacitação e atualização constante dos docentes para a qualidade do ensino.

Com o objetivo de promover uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal, o MEC elaborou e implementou um conjunto de marcos legais e regulatórios. Assim, mostra-se importante discutir sobre a concepção atual de Formação Continuada de professores e quais são seus objetivos, uma vez que a epistemologia implícita na formação docente é ajustada pela determinação burguesa, que tem implicações para o campo do trabalho, resultando em alienação, controle e precarização dos processos de trabalho, sem levar em conta as mediações necessárias para garantir a sobrevivência objetiva e subjetiva dos professores. Tal abordagem leva à competição, à meritocracia docente e ao adoecimento, em detrimento do *status* de um bom professor e de uma aprendizagem potencializada para resultados dos estudantes, difundidos como fatores determinantes para aumentar os benefícios econômicos do setor educacional.

Para análise das relações sociais em que estão situados os debates em torno da escola e seu papel social, vale considerar que o ambiente escolar se apresenta enquanto um espaço contraditório, visto que pode ser considerado para reprodução, alienação ou resistência. A escola pública, no contexto da sociedade capitalista, vem sendo motivo de disputas por seu projeto e concepções em torno do ensino, da formação de seus profissionais, das condições de trabalho e da valorização. Assim, os programas de Formação de Professores que, em sua maioria, tem na pauta propostas que seguem modelos de aula a serem replicados, com formadores constituídos (ou instruídos) a serem multiplicadores, e que pouco (ou nada) podem fazer para contextualizar o processo formativo para a realidade em que estão inseridos, não atende à perspectiva crítico-emancipadora capaz de promover a dialética entre a crítica e o movimento real, que requer uma formação que ofereça a possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica, que seja capaz de impulsionar intervenções e resistências frente à realidade social a qual se pretende transformar: a realidade da comunidade escolar.

Vale destacar a importância de enfrentar esses desafios para tentar garantir uma educação de qualidade e uma profissão docente valorizada e reconhecida socialmente. E ainda, vale destacar a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão, que garantam condições de trabalho adequadas, que promovam a Formação Continuada e que envolvam os professores em processos de tomada de decisão na escola e na sociedade.

Diante do exposto, a presente pesquisa demonstrou, pela ínfima quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática em comento, uma carência de estudos sobre os Centros de Formação Continuada. Dos 11 trabalhos selecionados, um estudo analisou seis instituições estaduais e 13 municipais que não foram identificadas, quatro estudos pesquisaram a EAPE/DF, quatro estudos investigaram o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (extinto em 2022), um trabalho analisou o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) e uma pesquisa também não identificou a instituição.

Desse modo, têm-se que mais pesquisas devem ser empreendidas no intuito de se conhecer os Centros de Formação Estaduais, pois, o modo como se organizam estruturalmente e concebem o planejamento dos cursos (conceitualmente e epistemologicamente) podem trazer elementos importantes para compreender como estão sendo formados os professores da Educação Básica no Brasil.

References Références Referencias

1. AGUERRONDO, Inés. *Formación docente:* desafíos de la política educativa: hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los

© 2024 Global Journals

maestros de educación básica. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública; Secretaría de Educación Básica y Normal, 2003. (Cuadernos de discusión, v. 8). ISBN 968-5710-77-5.
2. ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed. 2001. ISBN 85-7307-861-8.
3. ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. ISSN 1518-3483. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
4. ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI. Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública,* [*s. l.*], v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Acesso em: 20 jul. 2022.
5. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e educação.* São Paulo: Cortez, 2006. p. 57-76. 216 p. ISBN 85-249-1243-X.
6. AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). ISBN 85-85701-46-3.
7. BERNARDO, Priscila Tavares Oliveira. Formação continuada de professores da Educação Básica de Mato Grosso: o olhar do professor formador. *Saberes Docentes,* Juína, MT, v. 2, n. 4, p. 1-13, jun./dez. 2017. ISSN 2448-4601.
8. BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!.* Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60. 144 p. ISBN: 978-85-308-0906-5
9. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.* Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
10. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.* Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
11. BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.* Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
12. CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério:* construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes.1997. p. 51-68.
13. CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. p. 171-184. 364 p. (Série Estado do Conhecmento, n. 6). ISSN 1676-0565.
14. CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva:* com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
15. CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Tradução: Maria Cecília Silveira Bueno. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], n. 8, p. 4-12, maio/ago. 1998. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
16. COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos:* teoria social, antirracismo cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 267 p. (Humanitas). ISBN 85-7041-542-7.
17. DANTAS, Eriane de Araújo. *A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE:* contextos e concepções. Orientador: Wellington Ferreira de Jesus. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Pró-Reitoria Acadêmica, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.
18. DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns Estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* [*s. l.*], v. 41, n. 144, p. 826-849, set/

© 2024 Global Journals

dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010.

19. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Form. Doc.,* Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.
20. DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2003.
21. DEWEY, John. *Como pensamos:* como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292 p. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).
22. DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas, Ipojuca, PE. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, Ipojuca, PE: ANPED, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1916_int.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
23. DUBAR, Claude. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação). Título original: La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. ISBN 2-200-21620-3.
24. FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. *A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT:* uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Orientadora: Simone Albuquerque da Rocha. 2006. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2427/a-formacao-continuada-dos-professores-em-exercicio-nas-escolas-publicas-de-rondonopolis-mt--uma-investigacao-sobre-as-instancias-formadoras. Acesso em: 20 jun. 2022.
25. FESSLER, Ralph. Dynamics of teacher career stages. *In*: GUSKEY, Thomas R.; HUBERMAN, Michael (eds.). *Professional development in education:* new paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995. p. 171-192. 290 p. ISBN 9780807734254.
26. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).
27. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
28. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. ISBN 85-85428-07-04.
29. FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.,* Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009.
30. FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, Kevin (ed.). *Teacher education:* 74th yearbook of the National Society for the Study of Education: part II. Chicago: University of Chicago, 1995. p. 25-52. 336 p.
31. FURTER, Piere. O planejador e a educação permanente. *Cadernos de Pesquisa,* Fundação Carlos Chagas, [*s. l.*], n. 27, p. 73-99, 1978. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/390.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
32. GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho:* ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Editora FEEVALE, 2003. 80 p. ISBN 85-86661-34-1.
33. GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 5. ed. rev. conf. Nova Ortografia. 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-7496-054-8.
34. GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2023.
35. GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas - *Cadernos de Pesquisa,* [*s. l.*], v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/z9LRkPNSCqZFZhr9XmBDHqH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2023.
36. GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental:* estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC; DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, v. 29). ISSN 1984-6002.
37. GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.
38. GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o "nós, professores". *Psic. da Ed.,* São

© 2024 Global Journals

Paulo, n. 23, p. 175-188, 2006. ISSN 2175-3520. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
39. GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p. ISBN 9798573073019.
40. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48). (Série Filosofia).
41. GOBATTO, Márcia Regina. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. *Laplage em Revista,* Universidade Federal de São Carlos [São Carlos, SP], v. 1, n. 2, p. 107-118, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338009/html/. Acesso em: 20 maio 2022.
42. GREGORC, Anthony F. Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin,* [*s. l.*], v. 57, n. 377, p. 1-8, 1973. DOI: https://doi.org/10.1177/019263657305737701.
43. HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes,* ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2023.
44. HYPÓLLITO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. *Integração:* Ensino-Pesquisa-Extensão, [*s. l.*], ano VI, n. 21, p. 101-103, maio 2000. Disponível em: https://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
45. IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p. ISBN-10: 8524916303. ISBN-13: 978-8524916304.
46. JESUS, Aparecida de Souza Ferreira de. *CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT:* avanços e desafios. [S. n. t.]. p. 2049-2054. Disponível em: https://docplayer.com.br/71859223-Cefapro-de-pontes-e-lacerda-mt-avancos-e-desafios.html. Acesso em: 23 fev. 2022.
47. LACERDA, Vera Lúcia. *Formação continuada de professores:* contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. Orientadora: Geovana Ferreira Melo. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.
48. LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. *Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011):* a percepção docente. Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
49. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2021. 304 p. ISBN-10: 8567281008. ISBN-13: 978-8567281001.
50. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores:* da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 125 p. (Coleção Lourenço Filho, v. 4). ISSN 1518-3653.
51. LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. *A escola participativa:* o trabalho do gestor escolar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 160 p. ISBN-10: 8532631215. ISBN-13: 978-8532631213.
52. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. 115 p.
53. MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.,* Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
54. MARTINIELLO, Marco. *L'Ethnicité das lês sciences sociales contemporaines.* Paris: Presses Universitaires de France, 1995. 128 p. ISBN-10: 2130471498. ISBN-13: 9782130471493.
55. MÁXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genilda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005).* Brasília: Liber Livro, 2010. (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso, v. 6). ISBN 9788579630064.
56. MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. *Revista da FAEEBA:* Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003. ISSN 0104-7043. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/237/136. Acesso em: 4 jan. 2023.
57. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. ISBN 85-249-0741-X. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.
58. MEVARECH, Zemira R. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In: GUSKEY, Thomas R; HUBERMAN, Michael (eds.). *Professional development in education:* new paradigms and practices. New York:Teachers' College, 1995. p. 151-171. 304 p. ISBN-10: 080773425X. ISBN-13: 978-0807734254.

© 2024 Global Journals

59. MOURA, Geovana Ferreira Melo. *Tornar-se professor:* a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Valter Soares Guimarães. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
60. NEOTTI, Ana. *Perspectivas da educação permanente.* Orientador: José Silvério Baia Horta. 1978. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
61. NÓVOA, António. *Formação contínua de professores:* realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
62. NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-33.
63. NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación,* Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. ISSN 0034-8082. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17. Acesso em: 4 jan. 2023.
64. NÓVOA, António. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica,* v. VII, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/80521177.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
65. NÓVOA, António. Regresso dos professores. *In*: Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, Portugal, 27-29 set. 2007. *Anais* […], Portugal, 2007. p. 21-28.
66. NÓVOA, António. Universidade e formação docente. [Entrevista cedida a] Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. *INTERFACE – Comunic, Saúde, Educ,* [*s. l.*], p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 maio 2022.
67. NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação.* Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Nova Enciclopédia, n. 39). ISBN 972-20-1008-5.
68. OLIVEIRA, Lilian HaFfner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e a Educação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 163-202. ISBN 978-85-249-2017-2.
69. PARO, Vitor Henrique. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino.* São Paulo: Ática, 2007. 120 p. ISBN-10: 8508108680. ISBN-13: 978-8508108688.
70. PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar:* introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 9788524900617.
71. PEREIRA, Marlete Lima; CASTRO, Lidia Montanha. Formação continuada de professores: possibilidades de enfrentamento do racismo. *Examãpaku:* Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais., [*s. l.*], v. 5, n. 1, p. 1-9, 2012. DOI: https://doi.org/10.18227/1983-9065ex.v5i1.1450. Disponível em: https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1450/1040. Acesso em: 20 jun. 2022.
72. PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
73. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da Docência). ISBN 85-249-0711-8.
74. PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Educação,* Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117. 2010. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9486. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324733013. Acesso em: 4 jan. 2023.
75. REIS, Maria Aparecida dos; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá – MT. *Research, Society and Development,* Universidade Federal de Itajubá, [Itajubá, MG], v. 8, n. 6, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197007/html/. Acesso em: 9 jul. 2022.
76. ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores em Mato Grosso:* trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010. 138 p. ISBN 9788532703675.
77. SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
78. SACRISTÁN, J. Gimeno. El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía,* [*s. l.*], v. XII, n. 28, p. 9-24, 2000. ISSN 0121-7593.
79. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 6. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 528 p. ISBN-10: 658871730X. ISBN-13: 978-6588717301.

© 2024 Global Journals

80. SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 160 p. ISBN-10: 8574 963240. ISBN-13: 978-8574963242.
81. SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista,* Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865.
82. SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação.* Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-92. (Nova Enciclopédia, n. 39). ISBN 972-20-1008-5.
83. SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
84. SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas:* conceitos, esquemas de análise e casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengange Learning, 2013. 188 p. ISBN-10: 852211353X. ISBN-13: 978-8522113538.
85. SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana,* [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/?lang=pt#. Acesso em: 2 fev. 2023.
86. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente.* Cuiabá: Editora Sustentável, 2019. p. 29-45. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4).
87. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas,* Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. DOI: https://doi,org/10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347. Acesso em: 4 jan. 2023.
88. SILVA, Rosivete Oliveira da. *Políticas de formação continuada do professor formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.* Orientadora: Ozerina Victor de Oliveira. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
89. SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,* [*s. l.*], v. 19, n. 35, p. 1-18, dez. 2011. ISSN 1068-2341. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735035.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
90. SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004.
91. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2668-8.
92. TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. *In*: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191. 213 p.
93. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor?:* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 1996. 112 p.
94. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico:* do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2013. 216 p. ISBN-10: 858581909X. ISBN-13: 978-8585819095.
95. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola:* uma construção possível. 7. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 1995. 192 p. ISBN-10: 8530803701. ISBN-13: 978-8530803704.
96. ZEICHNER, Kenneth M**.** *A formação reflexiva de professores:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131 p. ISBN 972-8036-07-8.

© 2024 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Ideology, Politics and Axiology: Three Ways and Assumptions for Thinking about Educational Progress in Mozambique

By Rosa Alfredo Mechiço & Rafael Gomes Wazir
Universidade Pedagógica de Maputo

Abstract- This reflection aims to be a simple contribution, in the most significant way possible, to the debate on the ways and assumptions to think about educational progress in Mozambique. It is, therefore, a reflection that, starting from an ideological discourse, and being based on the political perspective, flows into axiological reflection, that is, on the values that, according to Castiano and Ngoenha, are configured as being maximum exponents of education in the Mozambican conjuncture. The idea of educational progress, from a generic point of view, is also scrutinized by several Mozambican thinkers. However, the reading and interpretation given by the thought of the Mozambican philosophers Castiano and Ngoenha finds its possibility of application in the current Mozambican scenario, characterized, to a large extent, by instability and educational crisis.

Keywords: *education; ideology; politics; axiology; progress.*

GJHSS-G Classification: *FOR code: 130202*

IDEOLOGYPOLITICSANDAXIOLOGYTHREEWAYSANDASSUMPTIONSFORTHINKINGABOUTEDUCATIONALPROGRESSINMOZAMBIQUE

Strictly as per the compliance and regulations of:

OPEN ASSOCIATION OF RESEARCH SOCIETY, USA
RESEARCH | DIVERSITY | ETHICS

© 2024. Rosa Alfredo Mechiço & Rafael Gomes Wazir. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Ideology, Politics and Axiology: Three Ways and Assumptions for Thinking about Educational Progress in Mozambique

Ideologia, Política e Axiologia: Três Vias e Pressupostos Para Pensar o Progresso Educacional em Moçambique

Rosa Alfredo Mechiço [α] & Rafael Gomes Wazir [σ]

Resumo- Esta reflexão pretende ser um singelo contributo, da forma mais significativa possível, para o debate sobre as vias e pressupostos para pensar o progresso educacional em Moçambique. Trata-se, pois, de uma reflexão que, partindo de um discurso ideológico, e firmando-se na perspectiva política, desagua na reflexão axiológica, isto é, sobre os valores que, de acordo com Castiano e Ngoenha, se configuram como sendo expoentes máximos da educação na conjuntura moçambicana. A ideia do progresso educacional, sob o ponto de vista genérico, é igualmente perscrutada por diversos pensadores moçambicanos. Todavia, a leitura e a interpretação dadas pelo pensamento dos filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha encontra a sua possibilidade de aplicação no cenário moçambicano actual caracterizado, em grande medida, por instabilidade e crise educacional. Assim, baseado nas vias e pressupostos ideologia, política e axiologia, enfoques com eco bastante significativo na educação moçambicana, far-se-á uma digressão cujo intuito é demonstrar que moçambique, com discernimento e sabedoria, pode se fazer valer do tripé ou da tríplice ideologia, política e axiologia para transpor a actual situação de crise educacional, operar mudanças substanciais, erguer e manter um sistema de educação em condições de fortalecer as instituições educacionais, moralizar o ensino formal e garantir uma educação robusta e transparente.

Palavras-chave: educação; ideologia; política; axiologia; progresso.

Abstract- This reflection aims to be a simple contribution, in the most significant way possible, to the debate on the ways and assumptions to think about educational progress in Mozambique. It is, therefore, a reflection that, starting from an ideological discourse, and being based on the political perspective, flows into axiological reflection, that is, on the values that, according to Castiano and Ngoenha, are configured as being maximum exponents of education in the Mozambican conjuncture. The idea of educational progress, from a generic point of view, is also scrutinized by several Mozambican thinkers. However, the reading and interpretation given by the thought of the Mozambican philosophers Castiano and Ngoenha finds its possibility of application in the current Mozambican scenario, characterized, to a large extent, by instability and educational crisis. Thus, based on the paths and assumptions of ideology, politics and axiology, approaches with a very significant echo in Mozambican education, a digression will be made with the purpose of demonstrating that Mozambique, with discernment and wisdom, can make use of the tripod or the triple ideology, politics and axiology to overcome the current situation of educational crisis, to bring about substantial changes, to build and maintain an education system capable of strengthening educational institutions, to moralize formal education, and to ensure robust and transparent education.

Keywords: education; ideology; politics; axiology; progress.

Author α: Bacharel em Ciências de Educação (UCM), graduada em Ciências Religiosas (ISMMA), graduada e Mestre em Educação/Ensino de Filosofia e Doutora em Filosofia (UPM). Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática de Filosofia I, II, III e IV.
e-mail: professorarosamechico@gmail.com
Orcid: 0000-0001-7755-5694.
Author σ: Graduando em Ensino de Filosofia na Universidade Pedagógica de Maputo. e-mail: jwanthu@icould.com
Orcid: 0009-0001-9274-3682.

I. Introdução

A presente pesquisa situa-se na linha educacional e tem em vista a compreensão da essência inerente às três perspectivas convergentes que compõem o ponto de partida do debate filosófico em volta da educação em Moçambique objectivando, de seguida, enquadrar e agrupá-las na linha da frente rumo ao progresso educacional no contexto moçambicano. O tema subordinado à pesquisa parte de um desafio estritamente filosófico colocado por Castiano e, por conseguinte, desdobra-se na filosofia de Ngoenha. Neste desafio, e no âmbito do mesmo plano de reflexão, a pesquisa revela que estes dois filósofos moçambicanos engajados na discussão sobre a educação, no panorama local, mostram-se unânimes em relação a ideia de que o elemento mais determinante, isto é mais decisivo e influente, que separa Moçambique de outros países, na escala estrutural e organizacional, diz respeito ao legado que enfrentamos em muitos anos de dominância colonial portuguesa e de guerra civil e teve efeitos nefastos no sector da educação, de modo especial.

Revela-se oportuno realçar que a justificativa por detrás da pesquisa em curso não se encerra no questionamento sobre o retrocesso proveniente das condições em que o país esteve sujeito ao longo dos anos, mas ancora-se, em grande medida, na

© 2024 Global Journals

emergente necessidade de acentuar e restaurar a possibilidade de uma melhoria no actual sistema de educação a partir de três enfoques que dão início e sentido ao acto educativo em Moçambique. Para o efeito, é importante ressaltar que não se pode ultrapassar os aspectos nefastos próprios do legado colonial e superar os desafios e as problemáticas actuais que o país enfrenta no sector da educação sem, de antemão, reequacionar as componentes ou vias imprescindíveis ao progresso, nomeadamente: ideologia, política e axiologia.

A questão do progresso da educação não constitui uma matéria de discussão tão-somente para especialistas e peritos dessa área, mas extrapola os limites da academia, interessando tanto os que lidam directamente com a educação, na qualidade de gestores e professores, quanto aos cidadãos em geral. Em virtude disso, situando-nos na posição evolucionista, ou seja, daqueles que acreditam em mudanças em prol da sociedade, em suas normas e valores, pretendemos evidenciar que apostar em uma educação baseada no conhecimento ideológico, fortalecida pela dimensão política e guiada pelos valores e princípios inerentes à moçambicanidade, africanidade e globalidade, será possível o progresso da educação em Moçambique. Compreendemos ainda que o progresso da educação, em contextos antagónicos que circundam o país, pode-se realizar de diferentes modalidades, não obstante, todas elas comportem, na sua essência, alguma dimensão ideológica, política ou até mesmo axiológica tanto quanto veremos adiante.

O debate levantado por Castiano e Ngoenha, tal como destacamos anteriormente, em volta da educação, na obra que se intitula *A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique* visa, inicialmente, descrever em termos históricos o caminho percorrido pelos moçambicanos com o objectivo de oferecer uma educação básica para todos, depois da independência, tendo como premissa a ideia de que os maiores desafios que se impõe ao Estado moçambicano é fazer com que toda a criança, jovem e adulto tenha a oportunidade de aprender a ler, escrever e contar para melhor se posicionar perante as "fatalidades que a vida nos impõe, ou seja, responder os desafios existenciais". Por outro lado, o debate mostra-se, duma e doutra maneira, como caminho que antecede e acompanha o discurso vinculado à qualidade e as possibilidades de melhoria da educação no país.

Postulado isso, do ponto de vista estrutural, é importante referenciar que a presente pesquisa é constituída por três temáticas, das quais a primeira efectua uma espécie de "radiografia" da primeira perspectiva que suporta o debate sobre a educação moçambicana, isto é, ideologia; a segunda, por sua vez, em harmonia com os respectivos subtítulos que a compõem, aborda sobre a questão da transição do âmbito ideológico para a perspectiva política, dando mais enfâse à reflexão da educação sob ponto de vista político. Na terceira e última temática o nosso discurso situa como centro de reflexão toda a gama de valores que, de acordo com Ngoenha, mas sobretudo Castiano, se configuram como uma ferramenta norteadora da educação moçambicana.

II. A Problemática da Ideologia na Perspectiva do Diálogo Educacional em Moçambique

Nesta temática o ponto de partida engloba uma reflexão em volta da problemática enraizada no conceito de ideologia, e no quadro dessa reflexão apresenta-se a contextualização e conceituação do termo ideologia enquanto perspectiva do debate moçambicano sobre a educação. Importa salientar que, nesta secção, a nossa reflexão não se vai circunscrever exclusivamente no conceito de ideologia na educação moçambicana, mas tratará, igualmente, sobre a urgente necessidade dos sistemas educativos incorporarem com precisão a ideologia da competência no curso dos seus debates e políticas, pois isso, naturalmente, poderá desencadear melhorias "severas" em todos os níveis de ensino, sobretudo se tomar em linha de conta que uma ideologia é uma estrutura intelectual que pretende servir os interesses da sociedade na sua totalidade.

a) Ideologia na educação

A incorporação de ideologia, enquanto elemento imprescindível pertencente ao debate sobre a educação, emergiu num contexto de total aceitação da ideia segundo a qual o sistema de educação, por via do poder estatal, perpetua-se mediante a existência de uma fusão sólida de ideias, crenças, desígnios, princípios, etc., e da convicção de que a forma mais pragmática de estruturar a educação seria através da apropriação e implementação das ideias próximas à nossa realidade. Ou seja, trata-se de um alinhamento entre a nossa produção social e o que se pretende transmitir ao aluno em sala de aula. De forma implícita, a ideologia torna-se uma das poucas componentes que antecede e orienta determinadas práticas e aspirações estabelecidas pelas entidades vinculadas ao ensino, de modo geral. Logo, em virtude disso, pensar sobre a ideologia é propor-se a buscar as condições e ferramentas necessários ao progresso da educação.

Com efeito, convém, antes mesmo de muita retórica, efectuar uma análise (ou seja, conceituar) sobre o termo ideologia para, em seguida, aplicá-lo no contexto da educação moçambicana. Dentre as várias concepções existentes, verifica-se uma parcial unanimidade entre autores distintos em conceber a

© 2024 Global Journals

ideologia de forma negativista, ou seja, como ferramenta de dominação de classes. Para Marilena Chauí, por exemplo, os dominantes auxiliam-se da ideologia para realizar a dominação, sem que os dominados tenham consciência desse processo, isto é, os dominados não enxergam a ideologia como dominação (CHAUÍ, 1985, p.86). A partir do descrito, concomitantemente, deparamo-nos e nos confrontamos com o primeiro indício do olhar crítico que se tem em relação a presente perspectiva do debate sobre a educação e, paralelamente, do quão problemático, às vezes até mesmo paradoxal tenderá a ser uma abordagem deste alcance e/ou amplitude.

Doravante, a concepção inicial de ideologia como meio de dominação é um prossuposto que nos desafia teoricamente a buscar uma noção antagónica do que se tem popularizado. O reconhecimento da relevância e participação implícita da ideologia nos sistemas de ensino, na qualidade de ferramenta que contribui significativamente na promoção, emancipação e a autonomia do educando, enquanto sujeito social, é um argumento, dentre inúmeros, que podemos usar para fazer face a noção pejorativa do conceito em causa. Por outro lado, a ideia de dominação sistemática enquanto fundamento para justificar a negação da ideologia é, por si mesma, paradoxal, pois implica ter que se assumir que os Homens são, por natureza, seres dominados, e isso, obviamente, contrasta com a própria noção de liberdade humana.

A ideologia, mais do que um fenómeno que se manifesta positivamente no âmbito educacional, é social. Ela é parte da nossa humanidade e, portanto, por situar-se no centro do debate sobre a educação em Moçambique, desempenha um papel vital para o sistema nacional de ensino. Com um sistema ideológico instituído ganhamos a prerrogativa de pensar e reequacionar as diferentes estratégias com vista a dinamizar o ensino em todos os níveis formais.

Sob o ponto de vista prático, a ideologia reaparece com vista a uma determinada transformação substancial, tornando-se, dessa forma, parcialmente compatível ao propósito de Karl Marx de transformar a realidade, e não simplesmente interpretá-la. Nesta ordem de argumentos, a nossa tese baseia-se no princípio de que com uma escola moçambicana fundada no conhecimento ideológico, visando a autonomia e emancipação do educando, é possível consolidar, em grande proporção, a educação em Moçambique.

Isto posto, importa, neste momento, referir que a natureza do sistema de ideias e valores que norteia o ensino no contexto moçambicano, com pretensões não simplesmente de fortalecê-lo, mas, também, de torná-lo genuinamente moçambicano, capaz de formar o educando para inserir-se criticamente no mundo global de hoje, é descrita por Castiano e Ngoenha (e essa questão será retomada na discussão acerca da dimensão axiológica de globalidade, na última temática).

Nos sistemas de ensino, a ideologia pode ser abordada de várias formas. Uma das formas é através da crítica ao conteúdo das disciplinas, e essa crítica resulta na expansão do entendimento sobre o objecto questionado. O contributo que a ideologia agrega no ensino pode ser descrito como revolucionário, na medida em que cria condições para que o ensino caminhe em direcção às mais nobres pretensões do sistema educacional. É fundamental que as entidades incumbidas em manter a vigilância do sistema ideológico no âmbito educacional sintam-se obrigados a preservar o ritmo de cooperação mútua, sendo-lhes negado impor arbitrariamente suas opiniões em face do outro. Desse modo, a cooperação e o consenso entre os órgãos responsáveis em desenhar e produzir os conteúdos escolares constitui condição de validade ideológica.

b) Educação baseada na ideologia com vista a emancipação do educando

Em função do entendimento que se tem da influência da ideologia no ensino, é crucial um engajamento naquilo que Adorno considerou "emancipação", sendo esta uma filosofia libertadora que contribui, de forma significativa, no processo de ensino e aprendizagem, particularmente para a formação de educandos reflexivos e críticos. Por isso, a escola, enquanto meio social difusor do conhecimento e da educação, deve promover, também, um ensino de carácter emancipatório.

De acordo com Santos (1980, p. 7),

> por paradoxal que pareça, se a escola tem o poder de alienar o indivíduo, submetendo-o a uma ideologia, produto da classe dominante, esta mesma educação, através de suas funções dialécticas, poderá transformar-se em fonte geradora de uma contra-ideologia.

A criação de uma contra-ideologia, através da própria educação baseada na ideologia, pressupõe, em grande medida, um sistema de ensino forte o suficiente por forma a que seja capaz de conceber uma posição inversa e confortável para ampliação do ensino. No entanto, o trecho mencionado acima descreve o sentido parcial de uma educação crítica e emancipadora e, coincidentemente, ela permite-nos também cogitar na ideia de que a educação não é um processo que ocorre de forma linear, mas um longo percurso que nos reserva inúmeras surpresas.

A educação como processo social tem que, inicialmente, estar voltada para o interesse comum em coerência com a natureza da estrutura social. Por um lado, significa que a ideologia que circunda o sistema de ensino deve expressar a realidade social e, por outro lado, denota que somente quando houver um alinhamento entre a natureza da produção social e o que se transmite em sala de aula é que haverá espaço

© 2024 Global Journals

para uma fundamentação lógica da ideologia vigente na educação.

Ora, as sociedades, em especial as escolas, sempre estiveram alicerçadas por sistemas ideológicos. As normas, a moral, as políticas entre outros elementos universais que caracterizam as sociedades, sustentam-se na base de um determinado sistema de ideias e valores que guiam tal processo. Relativamente a essa questão, Santos (1980) convida-nos para uma reflexão que nos parece extremamente importante, não tão-somente pela realidade de que se reveste, mas, sobretudo, pela necessidade de se considerar a ideologia como mecanismo de emancipação e transformação do educando colocando-a sob domínio do Estado devido ao poder económico e político que o compõe. Assim, se pode considerar que, de facto,

> não existe nos tempos modernos uma sociedade sem classes, uma vez que o Estado está presente em todas elas, fazendo da educação um dos seus mais importantes aparatos ideológicos. Mesmo nos sistemas socialistas que aí estão, o Estado aparece onipresente, usando da força repressiva como instrumento de coação, e segundo Engels: "o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante" (SANTOS, 1980, p. 23).

O ensino emancipatório nos trâmites que abordamos, com vista a construção do sujeito crítico e reflexivo a partir da ideologia, baseia-se na premissa de que abstendo-se do pessimismo, e assumindo que a ideologia nos pode encaminhar para os contornos educacionais que aspiramos, o Estado moçambicano, em cooperação com os seus órgãos subordinados tornam-se, por excelência, entidades que vão assegurar e garantir a excelência desse processo, ao mesmo tempo vigilantes para repreender qualquer atitude semelhante as acções de certos aparelhos de Estado que são repressoras, e adoptar uma postura ideológica estável. Paralelamente a isso, Santos ressalta que Althusser estabelece uma diferenciação evidente entre os aparelhos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, tal distinção a elucida nos seguintes termos:

> Althusser, ao analisar os aparelhos de Estado, o faz classificando-os em aparelhos de natureza repressiva e aparelhos de carácter ideológico, denotando-os, respectivamente, Aparelhos de Estado (propriamente ditos) e Aparelhos ideológicos de Estado. Assim, o autor compreende que os Aparelhos de Estado exercem junto à sociedade uma acção eminentemente repressora. Como exemplo, poderíamos lembrar algumas instituições como: a polícia, a justiça, a burocracia, etc. Já os aparelhos ideológicos de Estado actuam mais no sentido de inculcar nos indivíduos uma ideologia "imposta" pela classe dominante, fazendo com que eles a assimilem naturalmente, isto é, espontaneamente. Podemos dar alguns exemplos de aparelhos ideológicos: Igreja, Escola, Família, Imprensa, etc., (ALTHUSSER *apud* SANTOS, 1980, p. 23).

É interessante observar que o conceito de aparelho de Estado, sob o ponto de vista do teórico citado, diverge do conceito de ideologia de Estado, pois, enquanto o primeiro está cabalmente relacionado às práticas que reprimem os indivíduos, e de certa forma, nublam a sua pretensão de agir livremente, o segundo, por sua vez, está intrinsecamente vinculado às instituições como igreja, escola (educação formal), família, etc. No caso das escolas, em particular, o governo, por intermédio do seu poder político, mas sobretudo económico, estabelece paradigmas educacionais para guiar positivamente a conduta dos educandos. Não se trata, portanto, de uma imposição violenta com a finalidade de dominar os educandos, mas sim de estimular o senso crítico e reflexivo sobre a realidade que nos cerca. Desta forma, a escola, enquanto responsável pela transmissão da educação formal, passa a empenhar-se na reprodução da ideologia viável aos interesses transparentes do governo em relação ao ensino presente e futuro. Portanto, importa salientar que é comummente atribuído ao teórico Althusser o mérito por qualificar, pela primeira vez, a Escola como aparelho ideológico de Estado. Em relação a essa classificação, Santos entende que a Escola se localiza

> (…) no ponto da intersecção da infraestrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. Ela assegura que se produza a força de trabalho, transmitindo as qualificações necessárias para o mundo do trabalho (…). Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce diante das classes. Actua assim, também ao nível e através da ideologia (SANTOS, 1980, p. 24).

O início do progresso da educação em Moçambique, na nossa perspectiva, não se pode essencialmente classificar como simplesmente uma tendência eficiente característica ao próprio ensino. Trata-se sim, em grande medida, da expressão inerente à eficiência ideológica instalada na educação, e a missão do professor, neste panorama, consiste em encaminhar o educando a assimilar os conteúdos e questioná-los, e o resultado disso será um entendimento mais acentuado sobre a matéria em consideração. Ou seja, a partir do momento em que houver um engajamento por parte da escola, professor e educando, tomando a causa de ideologia emancipadora como propriamente sua, será possível contemplar-se tendências de mudanças na comunidade escolar. Portanto, neste contexto, de acordo com Tomo,

> os sistemas educativos, sobretudo os currículos, devem conter a liberdade como valor supremo e basear-se no pressuposto da perfectibilidade e educabilidade do homem. Desta forma, o homem estará habilitado para

© 2024 Global Journals

orientar positivamente a sua vida e a dos outros (TOMO, 2020, pp. 12-13).

c) *O contributo da ideologia da competência para a restauração da educação em crise no contexto moçambicano*

A abordagem em volta da ideologia da competência basear-se-á em três pontos fundamentais, a saber: (i) a definição da ideologia enquanto produto da prática social; (ii) estabelecer uma aproximação conceitual entre a ideologia da competência e a realidade educacional do país e, por último, (iii) derrubar a suposição pejorativa de que a ideologia é um conjunto encadeado de ideias históricas que ocultam a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a desigualdade social e a dominação política e, posteriormente, demonstrar em linhas gerais a génese da concepção pejorativa da palavra ideologia.

De facto, a ideologia resulta da prática social, da actividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa actividade. Não é um processo subjectivo, mas um fenómeno objectivo produzido pelas condições objectivas da existência social dos indivíduos. Marilena Chauí conceitua a palavra ideologia de forma extremamente simplificada, que se pode compreender nos seguintes termos:

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de carácter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção (CHAUÍ, 2008, p. 109).

Como se pode compreender através da citação, contrariamente a função depreciativa que se tem comummente atribuído a ideologia, após um exaustivo percurso de estudo do termo em questão, Chauí assevera que ela tem, na verdade, uma função intrinsecamente didáctica e moral na medida em que busca

> apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (Id.).

Nessa mesma senda, Chauí esclarece rapidamente que o sentido pejorativo da palavra "ideologia" veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso do Conselho de Estado em 1812, declarou que:

> Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutileza as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história.

Decerto, esse anúncio não reflete a autenticidade da ideologia nos moldes em que abordamos. Portanto, analisando cuidadosamente esta ordem de ideias, pode-se deduzir que, de forma implícita, a ideologia da competência no sistema da educação formal moçambicana, em particular, nada mais buscará senão promover a igualdade, o patriotismo, o humanismo, entre outros valores que possibilitam uma estudantil vida digna e aceitável aos padrões globais.

Após a definição e o esclarecimento da perspectiva ideológica, Chauí avança enfatizando um pormenor que nos parece relevante pela realidade de que reveste. Para a autora, os produtores de ideologias que norteiam a estrutura social, ou seja, os ideólogos

> (…) são aqueles membros da classe dominante ou da classe média (aliada natural da classe média) que, em decorrência da divisão social do trabalho em trabalho material e espiritual, constituem a camada dos pensadores ou dos intelectuais. Estão encarregados, por meio da sistematização dos ideais, de transformar as ilusões da classe dominante (isto é, a visão que a classe dominante tem em si mesma na sociedade) em representações colectivas ou universais. Assim, a classe dominante (e sua aliada, a classe média) divide-se em pensadores e não-pensadores, ou em produtores activos de ideias e consumidores passivos de ideias (CHAUÍ, 2008, p. 87).

Ao examinarmos a citação acima, de maneira segmentada, podemos inicialmente afirmar que, contextualizando-a no âmbito da educação formal em Moçambique, aos ideólogos refere-se aos peritos em educação que compõem o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pois, é o braço do governo responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE). Portanto, o MEC define as políticas e as diretrizes educacionais, as quais devem ser seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas, desde o Ensino Básico até ao Superior. Logo, pode-se inferir que o Ministério da Educação e Cultura produz ideologias que, de seguida, serão implementadas em todos os níveis de ensino no país (básico, médio e superior; técnico e profissional).

Desse modo, em harmonia com a lógica da autora, os agentes envolvidos na elaboração e discussão de todas as questões relativas às políticas nacionais de educação denominam-se "pensadores", ou até mesmo "produtores activos de ideias." Partindo dessa linha de raciocínio, é plausível afirmar que existe

© 2024 Global Journals

uma hierarquia no aparato educacional, qua vai desde o MEC (produtor activo de ideias a serem implementadas em todos os graus de ensino a nível nacional) e desagua na sala de aula, onde essas ideologias são transmitidas aos educandos em forma de matérias, por intermédio do professor. Naturalmente, até esse ponto os educandos são meramente consumidores passivos devido à estrutura educacional.

Há aqui a necessidade de evidenciar que, em meio a vários opcções iniciais, a legitimidade do ensino parte essencialmente do momento em que o professor, consciente da necessidade de promover uma educação competente, por exemplo, torna-se habilitado para transformar os conteúdos em premissas sólidas com o intuito de estimular o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos educandos.

A ideologia da competência é doptado de um carácter legislador, ético e pedagógico e, simultaneamente, constitui um mecanismo pragmático que auxilia de forma significativa o poder estatal na adopção de políticas e medidas para acelerar e fortalecer a viabilidade dos conteúdos escolares para, posteriormente, em função disso, fortificar o processo de ensino e aprendizagem, visto tratar-se de uma prioridade a nível nacional. As implicações de uma educação em crise exigem uma resposta viável e de longo prazo, sujeita a uma constante revisão e análise, tal como ocorre com o dissenso.

Chauí estabelece uma analogia que nos parece fundamental para entender o contexto da diferenciação entre a ideologia tradicional e a ideologia em vigor na actualidade. Tal esclarecimento está ancorado nas seguintes argumentações:

> (…) a ideologia burguesa era um pensamento e um discurso de carácter legislador, ético e pedagógico, que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto, o normal e o patológico, o belo e o feio, a civilização e a barbárie. Punha ordem no mundo, afirmando o valor positivo e universal de algumas instituições como a família, a pátria, a empresa, a escola e o Estado, e, com isso, designava os detentores legítimos do poder e da autoridade: o pai, o patrão, o professor, o cientista, o governante. Ao passo que a ideologia da competência "é aquela que ensina a cada um de nós, enquanto sujeitos sociais, como nos relacionarmos com o mundo e com os outros" (CHAUÍ, 2008, pp, 103, 106).

Por intermédio dos argumentos acima apresentados, entende-se que há uma distinção, embora não exaustiva, entre a leitura que se faz da ideologia do ponto de vista tradicional e a ideologia nos trâmites modernos nos sistemas de ensino. Outrora, a ideologia adoptava um carácter totalmente normativo, prescrevia a moral a ser praticada numa determinada sociedade, particularmente na comunidade escolar, com pretensões de garantir a ordem e o progresso das comunidades. Nesse sentido, competia ao Estado, detentor legítimo do poder e da autoridade, providenciar a ideologia. Diferentemente do período tradicional, no qual a noção da ideologia mostrava-se inteligível aos olhos da sociedade, na contemporaneidade, pelo contrário, observa-se um modelo ideológico parcialmente distinto, a partir do qual os educandos, conscientes da sua existência, anuem pacificamente a sua moralidade, os saberes teóricos e práticos que dela advém.

A educação alicerçada por ideologia no Moçambique contemporâneo baseia-se, sobretudo, na ideia do progresso da educação na sua totalidade. Para o efeito, é determinante que haja um envolvimento notório por parte de todos os envolvidos no sector da educação. Assim, para garantir um ambiente de ensino saudável, é preciso que a escola, enquanto palco que por excelência difunde a educação fundamentada na ideologia, comprometa-se também em identificar e desmistificar qualquer forma de dominação do professor perante o educando, e opte por enveredar pelo caminho verdadeiramente pedagógico para o progresso gradual, porém integral da educação.

III. Transição da Perspectiva Ideológica Para a Perspectiva Política do Debate Sobre a Educação em Moçambique

A nossa pretensão, nesta temática, consiste em sistematizar a passagem da perspectiva relativa à ideologia para uma reflexão sobre a educação moçambicana na dimensão política. Para a fundamentação dos argumentos que serão trazidos à superfície, faremos uma breve retrospectiva sobre o papel da política na reconstrução da educação moçambicana no período após a eliciação colonial e, de seguida, apresentar-se-ão os elementos determinantes do contributo da fusão entre ideologia e política no prisma do progresso educacional.

a) A emergência do pensamento político educacional

Em termos práticos e teóricos, demonstra-se consensual o entendimento segundo o qual o esboço de qualquer sistema de educação está estreitamente vinculado com a forma como o Estado está organizado, e essa organização é cabalmente condicionada pela ideologia vigente dentro da estrutura social. Deste modo, a reflexão em volta da educação na dimensão política, enquanto dever primordial do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e dignidade humana, se pode asseverar que no contexto moçambicano é de uma longa tradição, e o interesse em propagar debates dessa competência tornou-se e tem se tornado, para além de prioritário, notável desde os primórdios da independência de Moçambique até a actualidade. Nessa ordem de ideias, Castiano & Ngoenha afirmam:

> Ao longo da História de Moçambique existiram propostas diferentes em relação aos contornos e rumos que a

© 2024 Global Journals

> educação deveria tomar no Moçambique independente. Os diferentes posicionamentos foram evidentemente acompanhados pela adopção de políticas educativas e pelas suas respectivas estratégias de implementação. No entretanto, ao sistematizar as propostas e ideias para a transformação educacional pudemos constatar a existência de três níveis diferentes de propostas: no primeiro nível propõem-se transformações de carácter organizacional do sistema de educação; no segundo encontramos propostas em termos de opções e o terceiro corresponde ao nível de transformações paradigmáticas (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 12-13).

O segundo nível, em particular, corresponde ao campo político, onde operam as instituições políticas que estabelecem as leis e os regulamentos para a actividade educativa. Uma transformação política tem, necessariamente, consequências no funcionamento da educação. De forma similar, as propostas no campo político abrangem, todavia, o sector educativo, a planificação, etc., (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 13-14).

As considerações acima registadas evidenciam, parcialmente, o vestígio que deu início a aproximação e o envolvimento da política na esfera educacional moçambicana, como também estão em sintonia com a ideia de que a educação é um acto político. E assim pode ser compreendida porque ela implica sempre a pressuposição de um modelo societário a ser seguido, bem como um paradigma humano a ser formado. Em virtude disso, assume-se que as políticas educacionais moçambicanas devem ser idóneas e em condições de transformar a escola em um autêntico lugar de ensino e aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é, no geral, o espaço privilegiado para a aquisição de toda a sorte de recursos (conhecimentos, aptidões, competências, habilidades e outros) necessários para uma melhor convivência na sociedade e inserção no mundo.

A análise do debate sobre a educação moçambicana na perspectiva política caracteriza-se exclusivamente pela apresentação de alternativas estratégicas relativamente às mudanças e dinâmicas da sociedade e visam, de uma maneira geral, a adequação do sistema educativo a um determinado paradigma implícito ou explícito, ou seja, a um sistema ideológico instituído. Por outro lado, identificamos, nas leituras de Castiano e Ngoenha, uma particularidade basilar no que concerne a questão em causa: as propostas apresentadas nos debates políticos educacionais têm o intuito de transformar profundamente a prática educativa e, em simultâneo,

> *iluminar* a prática pedagógica, *revolucionar* os seus métodos, assim como repensar os valores que se encontram no substracto do acto educativo. Geralmente, dessas propostas nascem novas escolas/teorias pedagógicas (Ibid., p. 14).

Além dos fundamentos epistemológicos da educação, a emergência do pensar politicamente o acto educativo procura debater os valores fundamentais da sociedade em que estamos inseridos para, posteriormente, torná-los explicitamente parte dos debates nas escolas. Castiano e Ngoenha são unânimes na ideia de que para o caso de Moçambique, e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos actores políticos nacionais. Pois, desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de actores estrangeiros.

> Aliás, a profundidade com que o fazem tem vindo a acentuar-se nos últimos anos. (…) Mesmo hoje, as políticas educativas nacionais são cada vez mais adoptadas tomando em conta as políticas do exterior e, consequentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), entre outros (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 14.).

Observe-se que, até o momento presente, para o caso particular de Moçambique, há escassez de uma concepção explícita do paradigma educacional adaptado às condições locais, ao mesmo tempo que constitui um desafio a ser ultrapassado, isso se pode justificar pela excessiva incorporação das políticas educativas oriundas do exterior. Ou seja, a escola moçambicana carece ainda de um autêntico discurso paradigmático. Provavelmente, não haverá um modelo educacional susceptível de ser incorporado em todos os contextos onde realiza-se, formalmente, o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Castiano e Ngoenha, trata-se de um problema que não se limita ao contexto moçambicano, e muito menos africano, isto porque:

> (…) a questão da busca do sentido filosófico da educação na História contemporânea não é só uma missão da África. A Europa vive uma crise que, no dizer do filósofo francês Jean-François Raux (1996, p. 11), se caracteriza pelo "fim das certezas" sobre o progresso e pelo "fim dos determinismos". (…) Ao mesmo tempo, é o fim da ilusão de que o progresso económico levaria automaticamente ao desenvolvimento social de todas as camadas sociais porque, mesmo nos países da Europa considerados como sendo muito ricos, encontramos focos preocupantes de pobreza. Por fim, acabaram os determinismos no sentido de que chegou ao fim a pretensão de uma determinada escola de pensamento fornecer explicações casuais válidas para todos os contextos culturais (Ibid., p. 15).

Analisando a citação acima de maneira fragmentada, pode-se inferir que tal como Moçambique, o percurso educacional que a Europa está a tomar, especificamente no que diz respeito à (re) definição de novos fundamentos epistemológicos adequados à pós-modernidade, comporta contornos ténues e inconsistentes. Neste sentido, "a Europa deixa de ser o modelo fixo que devemos seguir para repensar

© 2024 Global Journals

a educação" no contexto moçambicano (Ibid., p, 16). Possivelmente, a diferença ínfima na desorientação educativa entre a Europa e a África reside no facto de que enquanto a primeira desenvolveu naturalmente o seu sistema educativo baseado no projecto iluminista, ao continente africano, de modo particular Moçambique, foi imposto um modelo educacional do exterior. Paradoxalmente, tendo consciência dessa realidade, muito pouco se têm feito com o intuito não tão-somente de reverter essa situação, como também de repensar a educação a partir de fundamentos epistemológicos locais.

Os filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha reconhecem, portanto, que embora de forma superficial, há, na História da África pós-independência, tentativas de repensar o acto educativo recorrendo a ciência e epistemologia africana. Blyden e Nyerere estão entre os africanos que tentaram transformar a educação dos seus respectivos países a partir dos substractos culturais. Não obstante:

> (…) muitas delas sejam somente ideias e propostas que circunscrevem ao campo de transformações organizacionais e políticas, podemos *ler* nestes esforços marcas paradigmáticas. (…) No entanto, todas estas propostas e ideias que visam encontrar paradigmas alternativos aos sistemas educacionais herdados do colonialismo, permanecem ainda em forma de experiências particulares ou projectos-piloto limitados que tiveram ou não o seu sucesso em diferentes regiões onde foram implementados (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 17).

De facto, o grande desafio não se limita em criticar a situação na qual a África, em particular Moçambique, encontra-se, pois, para além dos benéficos e feitos alcançados mediante a educação colonial, o problema reside, necessariamente, no nosso posicionamento, na nossa postura a partir do momento em que nos tornámos conscientes dessa realidade. Relativamente a essa questão uma perspectiva de solução seria o cultivo de uma atitude revolucionária que consiste, em primeiro plano, no aproveitamento dos elementos positivos e mais determinantes da educação colonial e, doravante, desenvolvê-los de modo a constituírem uma ideologia educacional com fundamentos que tenham em conta a realidade comum e diversa dos moçambicanos. Por outro lado, com a emergência do pensamento político educacional, fica patente que se ganha a prerrogativa de cogitar, questionar e problematizar, em função de debates e escrita, as condições de legitimidade e validade dos elementos a serem concebidos como parte do sistema nacional de educação.

O carácter ideológico e político que as considerações acima fazem alusão, sem abster-se dos efeitos práticos que tal processo implica, pretende tornar-nos conscientes de que se a educação continuar no actual aparelho ideológico e político débil, corre-se o risco de seguir acontecendo o que testemunhamos no país, onde os que detém o poder de tomar grandes decisões que redundem em mudanças no sector da educação, no que toca às melhorias, participam das acções que fragilizam o sistema, consequentemente, isso poderá agravar a crise que se instalou na educação. Portanto, a ausência de uma atitude reversa, para fazer face a actual crise poderá atingir o ponto de maior intensidade, provavelmente, não somente impactando negativamente o destino da educação, como também descredibilizar o ensino perante a pós-modernidade que atravessamos. Para desvincular-se desse perigo é crucial que a possibilidade de pensar politicamente o acto educativo em Moçambique, consolidado por uma ideologia sólida, permita uma abertura que não se limita em denunciar a decomposição gradual do sistema vigente, mas sobretudo em produzir perspectivas de soluções pragmáticas para reverter a situação.

b) Educação nos primórdios da independência versus actualidade

Logo após a proclamação da independência de Moçambique, em 1975, de forma progressiva, houve um trabalho árduo de reconstrução da nação moçambicana, e esse trabalho significou, em grande medida, transformar a estrutura e o funcionamento do Estado moçambicano. As mudanças que ocorreram ao longo dos anos foram deixando vestígios notórios no que concerne as maiores aspirações de um país em reconstrução, ou seja, daquilo que se pretendia alcançar. Um dos sectores cujo impacto refletiu-se mais, foi o campo da educação. De acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p. 46), por exemplo, "O período de dois anos, logo a seguir à proclamação da Independência de Moçambique, é marcado por muitas transformações em todas as esferas da sociedade. Uma das mais afectadas pelas transformações é a administração do Estado, incluindo a da Educação." Muitas transformações sucedidas no sector da educação, tais como as mudanças curriculares, os procedimentos administrativos nas escolas, o novo paradigma educacional, etc., estão vinculados ao partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Consequentemente, o debate relativo à matéria da educação passa a ser trazido à superfície com veemência e precisão desde a fundação da Frelimo, em 1962, por Eduardo Mondlane. Diante dessas colocações, os autores supracitados asseveram que "os objectivos da chamada frente da educação viriam a ser precisados pelo presidente do movimento, Samora Machel, durante a *IIª Conferência do Departamento para a Educação e Cultura* realizada em Setembro de 1970. Nesta altura, Samora Machel discursou que:

> A aprendizagem deve ser considerada como uma actividade estreitamente ligada à produção e à luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material

© 2024 Global Journals

> escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada, objectivadora e colectivista que possibilite o progresso revolucionário (MACHEL, 1977 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 46).

Este pronunciamento possibilita-nos o entendimento de que, inicialmente, o discurso proferido por Samora Machel caracteriza rigorosamente a educação como um instrumento determinante para a multiplicação, isto é, o aumento da produção agrícola e um meio para melhor posicionar-se na luta contra o colonialismo português. No entanto, o acto educativo colocava no centro das suas atenções a criação de um instrumento que pudesse responder as aspirações revolucionárias da nação. Por outro lado, a parte final da citação sugere que a escola devia transformar-se em uma espécie de "reprodução de ideologias" que tornassem possível o progresso da revolução almejada pelo povo moçambicano.

Na actualidade global, pelo contrário, várias fontes são unânimes ao afirmar que a principal tarefa da educação é proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo aquisição de conhecimentos, aptidões, competências, habilidades e valores necessários para a vida pessoal e cidadã. Embora em contextos antagónicos, a ideia de incutir no Homem saberes teóricos e práticos sempre se evidenciou como elemento preponderante e essencial no acto educativo. Logo, a função da educação, nos primórdios do Moçambique em reedificação, pretendia ser a de prover ideologias e técnicas para o progresso da produção agrícola e continuidade da luta armada.

Especificamente para o âmbito de ensino, com a pretensão de permitir que os educandos do nível primário tivessem a prerrogativa de prosseguir os seus estudos, é fundada em Bagamoyo, no ano de 1970, uma escola secundária. A Escola de Bagamoyo desempenhou, durante a luta armada, o papel de incentivar, controlar e coordenar o alargamento de outras escolas. Nesta escola, a formação é orientada para os conteúdos de carácter geral com uma imensa carga política, e as escolas da Frelimo constituem uma espécie de "laboratório" para a formação de futuros dirigentes do país e quadros para o aparelho do Estado, uma vez independente (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 48).

Um dos primeiros passos conspícuos e sistemáticos rumo à introdução de novos conteúdos nos programas do ensino foi dado, de acordo com os filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha, durante o *Iº Seminário Internacional de Educação* realizado de 25 de Janeiro a 2 de Março de 1973. Neste seminário foram fixados o que se considerou serem as "linhas gerais" para cada disciplina curricular. Assim, para a disciplina de língua portuguesa, em particular, foi estabelecido que os educandos devem ser capacitados para "pensar e expressar-se" correcta e fluentemente. No que se refere as metodologias, uma das principais recomendações foi que os professores devessem usar com maior frequência possível o método relativo ao trabalho em grupo.

Pode-se afirmar, embora sem base suficientemente credível, que a tendência à moçambicanizar a educação e o ensino emergiu no contexto da decisão de se manter o português como única língua de ensino para todas as classes e escolas. Esta decisão justifica-se na fervorosa necessidade de garantir e preservar a "unidade nacional" e "combater" as possíveis propensões para o tribalismo, racismo e regionalismo no seio dos moçambicanos. Doravante, a língua portuguesa passa a ser a *arma fundamental da Unidade Nacional*. Foi neste contexto que

> (…), por sua vez, é recomendado que se faça o máximo de esforços para que os conteúdos se aproximem à realidade moçambicana e se baseiem em actividades práticas. Com o termo "actividades práticas" na Matemática e na Física tem-se, entre outras coisas, o conteúdo de balística que, pensava-se, seriam úteis para a luta armada. No caso da disciplina de História toma-se uma decisão singular: devido ao facto de haver pouco conhecimento básico da História Geral de Moçambique, é decidido que se inicie um programa de pesquisa no concernente a novos conteúdos desta disciplina, particularmente cingindo-se à pesquisa da História de Resistência contra a penetração e dominação colonial. (…). (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 49-50,53).

Após a luta armada registaram-se, no sector da educação, significativos esforços com o intuito de moçambicanizar o ensino, ou seja, introduzir os saberes locais nas instituições engajadas com a educação na dimensão formal. É neste contexto que podemos enquadrar o contributo do filósofo Castiano. O fio vermelho do seu pensamento situa-se na ideia de que em todas as comunidades existem sujeitos pensantes que são auto-reflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio e aos valores adjacentes às próprias tradições; também se supõe que estes sujeitos críticos desenvolvem, entre si, uma certa prática de diálogo argumentativo e intersubjectivo no qual apresentam alternativas de compreensão à realidade social, natural e metafisica que se lhes apresenta.

De acordo com o autor, para o caso do continente africano, existe uma prática discursiva filosófica formal e profissional, maioritariamente nas universidades e nas escolas secundárias, que considera o saber indígena como sendo tradicional e periférico, portanto, sem legitimidade para poder circular, com igual direito, nas instituições formais de ensino. No caso particular de Moçambique, este saber foi erradamente chamado de "empírico" por leigos do campo do saber filosófico (CASTIANO, 2013, pp. 6-8).

Actualmente, embora o discurso politicamente correcto reconheça a necessidade de integrar, articular ou até mesmo considerar os saberes locais nos

© 2024 Global Journals

sistemas formais de ensino e de formação, Castiano compreende que se verifica uma "atitude e predisposição de rejeição desses saberes, atitude esta inspirada pela ainda viva antropologia colonial" (CASTIANO, 2013, p. 9) O filósofo garante-nos que uma das razões principais para a permanência desta atitude de tradição antropológica colonial,

> prende-se ao facto de ainda haver a necessidade de se fundamentar as condições e as possibilidades epistemológicas de legitimação desses saberes para a sua "integração" e "valorização" no contexto do ensino e formação científica. Neste sentido, por "condições de legitimação se entende o conjunto de elementos estruturais que podem, em maior ou menor escala, influenciar o curso do debate e as atitudes resultantes ao esforço de integração dos saberes locais no contexto institucional formal na academia (Ibid., pp. 9-10).

Perante essas constatações, para engajar-se com notoriedade na moçambicanização e, sobretudo, na integração e na valorização dos saberes próprios dos moçambicanos nas instituições de ensino formal é necessário, de antemão, considerar-se que moçambicanizar o ensino pressupõe, essencialmente, integrar e incluir os saberes locais nas instituições de ensino formal.

Em breves palavras, na leitura do pensamento de Lyotard, o autor prescreve que o problema da legitimação surgiu num recente debate ético a respeito do uso de células tronco embrionárias pela ciência. Lyotard articula o seu conceito de legitimação ao afirmar que se trata de:

> (…) um processo pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Aqui, o legislador ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas, para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica (LYOTARD, 2002, p. 13).

Sendo assim, é importante reafirmar que a legitimação dos saberes locais na educação, na nossa compreensão, não se refere a uma incorporação integral do conhecimento local enquanto substância única para debates e resolução de problemas provenientes da nossa realidade. O que se pretende é que se faça o máximo de esforço para que os conteúdos de ensino se aproximem à realidade moçambicana e se tornem matéria de debate no contexto institucional de produção e disseminação do conhecimento considerado como científico.

c) *Conquistas e problemas na educação no período logo após a independência*

O que se pode considerar o apogeu das principais conquistas e dos problemas referentes à educação moçambicana na fase posterior à proclamação da independência nacional foi enfatizado, como nunca antes, com precisão e radicalidade por Castiano e Ngoenha (2013). O ponto de partida de suas constatações é que o acesso a educação e a formação, sobretudo no campo, é extremamente lastimável. Dados indicam que a desigualdade estrutural aliada à escassez de professores nas zonas rurais era tão alarmante que em alguns casos, as escolas primárias funcionavam com uma só classe. Pelo inverso, nas cidades, as escolas eram modernas e frequentadas maioritariamente pelos filhos da população branca e dos assimilados.

Portanto, o balanço feito indica que o acesso à educação não só privilegiava certa minoria populacional residente nas zonas urbanas, como também se tornava visivelmente escasso para a camada da população situada nas periferias. Em razão disso, os filósofos Castiano e Ngoenha descrevem que a situação dos professores é considerada catastrófica, devido à renúncia dos professores brancos às instituições de ensino após a independência. Esse abandono impactou negativamente, em particular, as escolas secundárias e as escolas de formação profissional, onde não resta um professor sequer. Com efeito, face a essa realidade que perpassou tempo significativo até a sua gradual superação, principalmente, Castiano e Ngoenha (2013) asseguram que

> a primeira medida que o Governo de Moçambique toma, no campo de ensino, constitui a "nacionalização" (alguns preferem o termo "estatização") das escolas e outros estabelecimentos de ensino (…). Segundo o discurso do então Presidente da República, Samora Machel, a nacionalização abrange as escolas privadas, principalmente as escolas missionárias e católicas. O objectivo adiantado é o de rapidamente integrar aquelas escolas no sistema nacional do ensino assim como de "adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO". Neste acto também foi abolida simbolicamente a utilização dos livros coloniais nas escolas (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 55).

Em função do trecho citado, nos parece razoável afirmar que a nacionalização das instituições engajadas com a educação pública e privada no período pós-independência significou, na fase primária, o processo através do qual pretendia-se transferir a administração e controle dos sistemas educacionais para o governo central do país, com o objectivo de padronizar e garantir a qualidade da educação. E o efeito parcial desse processo foi uma maior equidade no acesso ao ensino formal e a promoção de valores e identidade nacional. Face a essas colocações, Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que dentre os vários desafios situados na esfera da educação os que mais se evidenciaram são

> os desafios que se colocam como urgentes são a restruturação da administração da educação, a construção de estabelecimentos para o Ensino Técnico-Profissional, a formação e a contratação de novos professores, a extensão das oportunidades educativas para os adultos e trabalhadores que até então haviam sido excluídos do sistema, o desenvolvimento dos novos programas de

© 2024 Global Journals

ensino, assim como de novos materiais educacionais (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 57).

Decerto, nacionalizar o sistema da educação pressupunha a superação dos desafios acima expostos, pois só assim o Estado moçambicano teria o domínio e a responsabilidade sobre o sistema da educação na sua totalidade. A questão da formação e contratação de novos professores tornou-se de maior envergadura para um Moçambique que almejava recompor-se após a crise desencadeada pela independência nacional, pois, entendia-se que só formando e incorporando novos professores ao sistema de ensino se podia dar um passo significativo em direcção a expansão escolar e cobrir, de certa forma, o vazio que o país foi imposto pelo exílio massivo dos professores coloniais.

Com a nacionalização do ensino, efectivamente, ir à escola deixou de ser uma prerrogativa de uma determinada classe social. A educação formal passou, pela primeira vez, na história de Moçambique independente, a ser um direito e dever de todo moçambicano, permitindo a formação de uma sociedade informada, mais consciente, participativa e responsável. Castiano e Ngoenha (2013, p. 60) compreendem que, "na altura, o Governo divulga que se sente no dever de tomar a escola acessível para todas as crianças, jovens e adultos, operários e camponeses".

No que concerne à fusão de narrativas sobre as conquistas que tiveram maior impacto para a consolidação da educação no Moçambique liberto, Castiano e Ngoenha (2013) destacam

> a *massificação* do acesso à escola (1975-1982), facto que muitos países africanos após a sua independência não tinham conseguido na mesma medida em que Moçambique o fez. Pela primeira vez, na História de Moçambique, a escola estava aberta não só para as crianças em idade escolar, mas também para adultos e a população analfabeta. A expansão relativa da rede escolar tinha aumentado a oportunidade para uma maior participação das crianças vivendo nas zonas rurais e nas cidades, independentemente da camada social da qual provinham (Ibid., p. 75).

A massificação do acesso à escola nada mais fez senão alavancar o sistema da educação para um nível revolucionário, ou seja, acessível a um índice cada vez maior de moçambicanos situados em todas as classes sociais. Este projecto foi alcançado mediante a aplicação de políticas públicas que visam a promoção e a difusão do ensino formal, como a construção de escolas nas cidades e nas zonas periféricas, a criação de programas de educação para adultos e população não alfabetizada (dita e/ou considerada analfabeta), etc. Tal facto se observa até os dias actuais onde o governo, em representação ao Ministério da Educação, constantemente reafirma a necessidade de haver uma maior inclusão e expansão da rede escolar.

Embora irrefutável que a massificação da educação tenha sido um dos expoentes máximos, em termos de conquistas do Estado moçambicano após a independência, não se pode igualmente contestar a ideia de que de tal demanda prossegue sendo um projecto inacabado e desafiador. Está sendo, sem dúvidas, cada vez mais evidente a preocupação do Estado em tornar concreto o projecto que visa a propagação da educação em todo o território nacional. Não obstante, devido à excessiva dependência externa, e os alarmantes índices de corrupção oriundos dos sintomas da má governação, esse projecto manifesta-se distante do ponto que se pretende alcançar. Ou seja, por um lado, há um governo aparentemente engajado em buscar soluções endógenas ao problema relativo à massificação da educação e, pelo ângulo adverso, observamos o mesmo detentor do poder político participando das barbáries que degradam progressivamente o futuro do país, sobretudo o sector da educação.

Face ao dilema acima expresso, certamente a solução será possível se houver um fortalecimento dos mecanismos de transparência e prestação de contas, estímulo a sociedade civil para a fiscalização e implementação de medidas rigorosas para os implicados nesses actos. Além das medidas mencionadas, a promoção de uma cultura da integridade e ética nas instituições educacionais são medidas importantes.

Decerto, a corrupção na educação prejudica, dentre vários factores, o acesso igualitário à educação. Combater a corrupção é essencial para garantir uma educação de qualidade e justiça social. Na mesma senda, a dependência externa é, de certa forma, um perigo, pois pode limitar o desenvolvimento da educação. No entanto, investir na educação pode ajudar a reduzir a ajuda externa, visto que um país educado pode tornar-se mais competitivo e menos dependente de recursos externos.

A jornada que consistia na reconstrução do país no período pós-independência não foi linear, muito menos repleta unicamente de conquistas e glórias. Há também factores desagradáveis que caracterizam o período em causa. Embora o sistema tenha alcançado um aumento considerável do número de ingressos, a pretensão de universalizar a escola e garantir uma boa qualidade, pelo menos a nível básico, ainda estava longe de se realizar. No entanto, Castiano e Ngoenha são unânimes no entendimento de que

> para isso não bastava só aumentar o número de escolas e nem formar mais professores. O facto é que a maioria das crianças em Moçambique vive dispersa nas zonas rurais, situação que torna deveras muito difícil toda e qualquer planificação no sentido de aumentar a rede escolar e de matricular todas as crianças em idade escolar. Para explicar o relativo fracasso da universalização do ensino básico até 1982 deve também olhar-se para o tipo de construções

© 2024 Global Journals

> designadas por "escolas": muitas vezes trata-se de construções precárias, sem o mínimo necessário para a aprendizagem (CASTIANO & NGOENHA, 2013, pp. 75-76).

Sem dúvida, podemos supor que os problemas supracitados denotam, explicitamente, uma incapacidade política, aliada a também incapacidade económica (explícita na subordinação financeira para com os "doadores") que condicionava uma aproximação relativamente aos objectivos pretendidos. Actualmente, o governo moçambicano depara-se, no sector da educação, com problemas ligados às infraestruturas escolares que são, em determinadas regiões do país, precárias. Trata-se de estabelecimentos de ensino que carecem de condições básicas para o decurso normal e adequado da aprendizagem e, por conseguinte, inevitavelmente compromete e/ou afecta a qualidade de ensino, ou seja, prejudica a excelência do ensino e demais componentes educacionais.

Em termos de extensão, o segundo elemento que merece uma breve consideração, e que perdura até ao momento presente nos debates sobre o sucesso escolar, diz respeito as condições sob as quais os educandos confrontavam-se. Trata-se de um pormenor extra-escolar, porém adicional para o progresso da educação. O facto é que

> muitos alunos vão à escola com fome, depois de terem percorrido longas distâncias. Chegam à escola cansados e, realmente, sem os pressupostos básicos para prestar atenção às aulas e ter um aproveitamento razoável (Ibid., p. 76).

E esse, lamentavelmente, tem sido um dos factores determinantes para o insucesso escolar em Moçambique, de modo especial, com maior observância em regiões rurais. Para Martins, por exemplo,

> o insucesso escolar delimita um problema político: liga-se a estratégias educativas (ou deseducativas) que envolvem directamente o aparelho de Estado podendo-se, portanto, dizer que nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação (MARTINS, 1978, p. 34).

d) Ideologia e política: conceitos necessários ao sucesso escolar

O debate sobre a ideologia e a política no panorama educacional, conforme o nosso entendimento, está vinculado às crenças, valores e visões que orientam o paradigma estrutural e funcional da educação. Este entrelaçamento conceitual não é ocasional, pois ambos conceitos são complementares ou indissociáveis. Logo, julgamos imprescindível estabelecer uma aproximação conceitual de modo a tornar patente a viabilidade e eficiência dos pressupostos em alusão na perspectiva do sucesso escolar.

Neste ponto de reflexão, a ideia do sucesso escolar pressupõe, primeiro, que os problemas relativos ao ensino, e que retardam o progresso da educação sejam vistos como um caminho no qual devemos todos trilhar e dar o nosso contributo. Trata-se, no geral, de um convite de modo que os problemas sejam assumidos como nossos e possamos resolvê-los valendo-nos do nosso potencial intelectual. Este é, a nosso ver, o sentido de participar na resolução dos problemas inerentes ao país da forma mais conveniente e significativa possível. O vínculo entre a ideologia e a política, no prisma da construção do sucesso escolar, permite-nos a visão de que existe uma relação intrínseca entre a forma como os sujeitos inseridos no ambiente escolar pensam e a forma como a estrutura política está regulamentada.

A construção de um itinerário capaz de possibilitar o sucesso escolar, dentre vários factores que podemos trazer à superfície para uma abordagem mais dinâmica e fulcral, é condicionada por uma educação de qualidade. Ou seja, só pode haver sucesso desde o ponto de vista de obtenção de bom aproveitamento pedagógico, de desempenho satisfatório no processo de aprendizagem, e de participação na resolução dos problemas distintos se predominar um sistema de educação que acarreta consigo uma boa qualidade. Isso porque a educação de qualidade atinge resultados positivos por meio de boas metodologias de ensino, profissionais qualificados e uma cultura escolar saudável. Todavia, embora determinante, para que os educandos tenham sucesso na escola não basta meramente que a educação oferecida seja de qualidade, pois o sucesso não é o único indicador da qualidade da educação, é preciso, no entanto, destacar que a aprendizagem transcende as notas escolares e inclui aspectos como habilidades sociais, emocionais e práticas do cotidiano.

Com o desígnio de preservar a ideologia e a política no grau de componentes preponderantes no curso da viabilidade e do sucesso escolar, conforme analisamos e perspectivamos, é fundamental que, em razão disso, as escolas preparem os educandos para responder aos problemas de diferentes níveis epistemológicos e sociais. Essa pressuposição que deve ser concebida em termos de propósito, mas também de exigência, será a que terá de operar em contramão diante das circunstâncias, dos obstáculos e dos desafios solicitados pela metodologia e pedagogia vigentes no país que, não raras vezes, se predispõe a facultar respostas prontas aos educandos, no lugar de suscitar vigorosamente a compreensão de problemas e, por conseguinte, didáctica e pedagogicamente os educandos se submeterem num exercício racional, lógico, analítico e reflexivo com o intuito de buscar soluções viáveis para as suas inquietações e, em função disso, tornarem o seu aprendizado significativo.

A bem dizer, enquanto a educação basear-se unicamente na transmissão do saber, é improvável incutir nos educandos a dinâmica que todo o

© 2024 Global Journals

conhecimento verdadeiro supõe, ela será limitada e desatualizada. Seguindo essa lógica, é importante que a educação formal, mediada por professores competentes, estimule o pensamento crítico, a criatividade e habilidades socioeconómicas dos educandos.

Em consonância com os argumentos arrolados, Paulo Freire propõe uma perspectiva que corrobora com nossos argumentos e, consequentemente, pode ser descrita da seguinte maneira:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (…) É exactamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objecto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, pp. 28-29).

De facto, a capacidade crítica é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois permite os educandos questionar, avaliar e interpretar informações de forma objectiva e filosófica. Isso os prepara, em termos práticos, para enfrentar os desafios do mundo real e tomar decisões fundamentadas e acertadas. A educação, em Moçambique, deve continuar perseverando com determinação para despertar o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, com base na inclusão de abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico, debates e análises de diferentes perspectivas. Por essa razão, Castiano e Ngoenha (2013, p. 270) advertem fortemente que "a educação é chamada a criar uma massa crítica constituída por moçambicanos de ambos os sexos, capazes de analisar, com autonomia, os fenómenos políticos, económicos e sociais, formular juízos de valor e tomar decisões na base da sua consciência". O sucesso escolar, portanto, que poderá resultar da fusão conceitual entre a ideologia e a política, abarca todo esse arcabouço de proposições.

IV. Repensar a Educação Moçambicana na Perspectiva Axiológica

Nesta temática, a nossa abordagem estará virada essencialmente para o discurso axiológico no âmbito educacional, cujo propósito consiste em analisar e sistematizar as ideias dos filósofos moçambicanos Castiano e Ngoenha no que concerne ao tema de estudo e, de igual modo, demonstrar as implicações de um sistema educativo alicerçado em fundamentos valorativos, isto é, axiológicos. Para o efeito, traremos à superfície os três valores que podem ser convocados para confrontar questões ligadas à crise de valores na educação moçambicana, nomeadamente: globalidade, africanidade e moçambicanidade. Embora a discussão sobre os valores na educação remonte aos gregos, porém, foi na modernidade que tal problemática ganhou mais relevo. Nesse contexto, a pergunta *"educar para quê?"*, de Castiano, teve um papel decisivo no cenário educacional moçambicano.

a) Reequacionação do estatuto axiológico da educação moçambicana

Quando o país se tornou independente, em 1975, a palavra de ordem foi massificar a educação e as circunstâncias, naturalmente, não permitiam um questionar sobre a natureza de valores que a educação em Moçambique precisava para engrenar num processo social de desenvolvimento. Por outro lado, o governo moçambicano não dispunha de infraestruturas e professores suficientemente capacitados para assegurar e perpetuar o procedimento que consistia em massificar e nacionalizar a educação. Diante desse desconforto real, porém, mutável, a educação, no período posterior ao da expulsão colonial, testemunhou, sem precedentes históricos plausíveis, o emergir de um cunho axiológico se impondo positivamente em todas os níveis discursivos, com maior observância sobretudo nos espaços engajados na análise da educação sob o ponto de vista de valores. É nesta conjuntura de ideias que julgamos legítima a afirmativa de que além da intrínseca relação existente entre a educação e a axiologia, e variados factores que podem influenciar a consolidação desse vínculo, a axiologia situa-se na categoria dos principais factores que fundamentam, guiam e concedem sentido à prática educativa. Eis a razão parcial pela qual os filósofos conceituam a educação como transmissão de valores.

Aliás, a propósito, Tomo acentua que

> a reflexão educativa é acima de tudo axiológica. Pensar a educação é pensar em valores adequados para a educação do Homem. Com efeito, se não se definir valores para os quais a educação deve assentar será difícil conduzir qualquer processo educativo (TOMO, 2020, p. 46).

De acordo com o autor, os valores apresentam-se como substrato que permite desencadear uma educação de natureza prática, acessível e menos desafiadora. Portanto, a definição transparente de valores torna-se o primeiro passo para um sistema de educação que almeja desenvolver-se em conformidade com fundamentos valorativos.

Na perspectiva de Castiano e Ngoenha,

> há um consenso entre os filósofos da educação que o seu estatuto axiológico abrange, pelo menos, três dimensões. De acordo com a primeira dimensão, educar implica a transmissão daquilo que se considera útil, ou melhor, a transmissão daqueles valores necessários para que a pessoa que "recebe" a educação possa agir e comportar-

© 2024 Global Journals

se segundo os padrões axiológicos mais ou menos aceitáveis na sociedade ou comunidade onde ele vive (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 271).

Nessa vertente, emerge uma interrogação com características e traços muito bem delimitados, que pode simplificar-se da seguinte maneira: *Hoje, no novo Moçambique, democrático e liberal, quais são os valores necessários à prática educativa?*

Considerado um dos filósofos moçambicanos mais influentes nas últimas décadas, Severino Ngoenha, é o responsável por questionar e indagar a nossa educação sob o ponto de vista axiológico. Com um título reflexivo, isto é, *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*, a sua obra traz, ou seja, integra uma abordagem que, na assimilação de Tomo (2020, p. 174), "limita-se ao questionamento dos valores que norteiam a educação moçambicana".

De acordo com Severino Ngoenha (2000, p. 23), o novo Moçambique "está drasticamente à busca de uma educação "à imagem e semelhança" do país real, sem saber se este tem que se parecer com as regiões, com o nacional ou com o global". A partir das últimas décadas até o presente momento, as orientações do sistema de educação aparentam trazer à tona a pertinência de uma reflexão educacional centrada no reequacionar os valores presentes e com uma visão futurista.

A proposta de leitura que a obra de Ngoenha nos faz resume-se nos seguintes termos: É preciso voltar ao fundamental, isto é, discutir o problema dos valores da educação antes de previamente iniciarmos o debate sobre o processo e a estrutura da educação, antes mesmo de fazermos uma revisão curricular e, também, antes de traçarmos estratégias para a *Educação para Todos*. Desta forma, o autor convida-nos a pensar em profundidade para a questão de valores enquanto instrumento que antecede e consubstancia o sistema da educação e, como tal, deve ser constantemente reequacionado. Logo, o substrato basilar da reavaliação dos valores necessários à educação moçambicana parte da narrativa segundo a qual, cada sociedade tenta desenhar, ao máximo possível, diferentes níveis de conhecimento adequado aos interesses sociais, culturais, políticos, e económicos das respectivas sociedades. Ou seja, por intermédio dos valores instituídos no sector da educação poder-se-á, à prior, inferir sobre a dimensão de sociedade e nação que se projecta construir.

b) Dimensões axiológicas necessárias à prática educativa em Moçambique: globalidade, africanidade e moçambicanidade

Uma porção considerável de obras que abordam sobre a educação em Moçambique focaliza-se em denunciar as peripécias desagradáveis que circundam o sistema nacional da educação, os principais actores da educação, a divisão das classes, os problemas e crises que assolam o sistema sem, com efeito, apresentar perspectiva alguma de solução. Por outo lado, ninguém nos diz, em grande porção, o que esses professores têm que transmitir em termos de valores. Provavelmente, essa inexistência de propostas sobre a categoria de valores que tencionam ser transmitidos em salas de aulas advém da ínfima produção de material didáctico por parte dos intelectuais e peritos da educação.

É nesta extensão introdutória de lucubrações que Ngoenha enquadra o questionamento fundamental de todo o processo educativo e, em simultâneo, o paradoxo da educação em Moçambique: *com que valores educar e para que sociedade?* Por sua vez, Castiano indaga sobre a questão de uma forma distinta e distante, que se pode compreender nos seguintes termos: "*educar para quê?*". Ou seja, diante da emergente imensidão de debates sobre aquilo que é e devia ser o desenrolar da educação, Castiano e Ngoenha não se limitam ao questionamento sobre o que de facto deve alicerçar o curso do fenómeno educativo com vista a viabilizar a formação integral do educando, como também propõem uma espécie de "solução de índole filosófica" para fazer frente ao desfalque valorativo no sector da educação.

i. *Globalidade*

Na situação em que Moçambique encontra-se, hoje, nota-se claramente que os seus conteúdos educacionais contêm fortes componentes universais distantes da nossa realidade cultural, local e moçambicana. Pior disso, é que se trata de uma realidade mutável, mas que não conseguimos empreender esforços o suficiente em direcção à metamorfose que, como nação, almejamos com veemência. Consequentemente, com o aparente sentimento de resignação em relação ao presente sistema educativo, no seu livro intitulado *Estatuto e Axiologia da Educação*, Ngoenha levanta a seguinte questão: "*Como garantir que a escola, no futuro, não se afaste culturalmente da comunidade onde está inserida?*". E essa é, evidentemente, uma questão que prescreve e denota cabalmente a preocupação do autor com relação ao futuro da nossa educação.

Em resposta às questões levantadas e discutidas anteriormente, Ngoenha, mas sobretudo Castiano (2005, p. 81), afirma que "hoje, no entanto, o desafio para responder à questão "*educar para quê?*" passa por equacionar três momentos do estatuto axiológico da educação: A Globalidade, a Africanidade e a Moçambicanidade". Em outras palavras, na concepção do autor, o sentido do acto educativo em Moçambique atravessa necessariamente o valor da globalidade, africanidade e moçambicanidade. Nesses termos, não se pode, de modo algum, encaminhar o

© 2024 Global Journals

processo de ensino e aprendizagem formalmente concebido na ausência da componente global, africana e moçambicana. Doravante, a educação moçambicana, sob o ponto de vista global, parte sobretudo do reconhecimento que

> o carácter global que a escola vai assumindo hoje cada vez mais, tem vários efeitos no desenho do sistema de educação moçambicano. Porque ao mesmo tempo em que se globaliza a educação, também se globalizam algumas das estruturas e elementos fundamentais da escola. O impacto da globalização na educação não é só sob o ângulo da harmonização dos próprios sistemas de educação em si (…), mas também e sobretudo em termos da estandardização dos processos internos da educação a nível nacional (CASTIANO, 2005, pp. 81-82).

Parafraseando o autor, certos elementos fundamentais da educação intrínsecos ao processo da globalização incluem a responsabilidade do Estado em controlar a escola, a existência de professores que devem ensinar; na passagem de um nível para o outro os alunos recebem uma espécie de certificado que tende a ser o passaporte para os níveis superiores ou para o mercado do trabalho, etc. Portanto, esses processos e características são, no geral, tomados como pressupostos básicos para a escola na era da globalização. Contudo, Castiano assegura que a dimensão axiológica de uma educação global, no contexto moçambicano, tem como principal desafio axiológico formar um homem capaz de inserir-se criticamente no mundo global de hoje, capaz de reconhecer os aspectos positivos e negativos da globalidade. Para o efeito, é essencial que seja feito um desenho de conteúdos curriculares e adoptar uma estratégia pedagógica à altura deste desafio de viver numa aldeia global sem perder, especialmente, a nossa identidade.

ii. *Africanidade*

A segunda dimensão axiológica necessária à prática educativa deverá reequacionar a extensão africana ou africanidade da escola em Moçambique. Castiano chama-nos atenção ao facto de que o seu posicionamento sobre a africanidade não se refere à cor da pele e nem simplesmente às culturas africanas. O autor entende que

> se esta forma de perceber a africanidade foi de certa forma legítima na altura da luta contra a escravatura e o colonialismo, hoje, nas condições da globalidade, urge alargar o seu sentido sem, no entanto, perder a perspectiva de luta pelo reconhecimento de Moçambique como um país digno (CASTIANO, 2005, p. 84).

A africanidade enquanto valor indispensável à educação no contexto actual, na reflexão do autor, subscreve-se necessariamente como uma atitude de solidariedade para com os que nas épocas passadas da História foram submetidos à condição de escravos e oprimidos e, como que numa certa continuidade, hoje são submetidos à condição de existência neocolonial. Porém, esse espírito de solidariedade não pode limitar-se a pessoas com a pigmentação negra. Do ponto de vista pragmático, o autor defende que esta solidariedade "manifesta-se e condiciona as formas de pensamento, de agir, assim como a sua própria autodefinição ontológica (Ibid., p. 85). Em suma, solidariza-se não em volta da raça, mas em volta do sofrimento e da marginalização secular.

Em relação à educação em Moçambique, Castiano posiciona-se notavelmente como apologista da ideia da africanização da escola. Na sua concepção, a educação "deverá tornar-se espaço privilegiado para pôr o universal e o local em debate. A forma mais prática de o fazer, é explorar as potencialidades que o currículo local oferece" (Ibid., p. 86). Deste modo, a ideia de africanizar a educação tem em vista a integração de conteúdos locais na escola para que os educandos possam confrontar-se com as tradições e costumes locais. E essa prática, obviamente, pressupõe a transferência do debate sobre o futuro da África para a escola.

iii. *Moçambicanidade*

Há que sublinhar que o projecto de moçambicanidade como valor emergiu no contexto pós desconstrução dos vícios ou "valores" decadentes da herança colonial, que não mais teriam espaço na *Nova República*. De acordo com Castiano, estes vícios referem-se ao "racismo, o tribalismo, o regionalismo, a despersonalização, a alienação cultural, a ignorância e o analfabetismo, a superstição e obscurantismo, a descriminação religiosa e o desrespeito pela pessoa humana" (CASTIANO, 2005, p.87). São vícios que mediante múltiplos mecanismos faz-se um combate cerrado. Em termos mais elaborados, são "valores" sobre os quais têm-se formulado discursos de desconstrução.

Deixamos assente, por ora, que o valor moçambicanidade não se traduz em um modelo axiológico determinado, mas propõe a tomada de consciência do desafio que consiste em criar e submeter a educação ao projecto da moçambicanidade, para tornar-se substrato axiológico sob o qual se deve basear a edificação de todo o sistema de educação em Moçambique.

O projecto de moçambicanidade, enquanto valor indispensável à prática educativa, fornece-nos utensílios necessários para erradicar as barbáries resultantes do neocolonialismo que tem vindo gradualmente a ganhar expressão na actualidade moçambicana. No âmbito do mesmo fundo axiológico, os programas de ensino devem, igualmente, ser produzidos tendo como ponto de partida a realidade do país e, de seguida, em função da realidade global que nos é imposta. Uma escola verdadeiramente moçambicana deve, portanto, criar condições de florescer da convergência e do equilíbrio entre estas

© 2024 Global Journals

três fontes do estatuto axiológico da educação: a moçambicanidade, africanidade e a globalidade. Pois, dentre vários factores que se podem destacar, a qualidade da educação também será, parcialmente, determinada pela manifestação social dos valores instituídos na educação.

V. Conclusão

Há que reconhecer que a área da educação é um campo bastante debatido em todas as épocas da história da humanidade, porém as reflexões que têm sido feitas relativamente à mesma se apresentam sempre em aberto por conta do dinamismo social a que a educação está sujeita. Não obstante os avanços alcançados ao longo dos tempos, prevalecem países em que o sistema educativo não é sólido o suficiente para reinventar-se e, por conseguinte, fazer frente as metamorfoses e demandas que as sociedades estão sujeitas. Sob o ponto de vista formal, a educação não é um processo que ocorre de forma linear, e quando se trata de um país cujo índice de pobreza e corrupção é notória, isto é, é inequívoca, os mecanismos para conduzir o acto educativo devem, igualmente, tornarem-se consagrados. É nesta vertente que inserido no contexto moçambicano caracterizado, em grande escala, pelo défice educacional, a nossa abordagem encontra a sua pertinência e fundamentalidade.

Os filósofos moçambicanos, Castiano e Ngoenha, apresentam três vias de pensar a educação moçambicana: a ideologia, política e axiologia. A primeira ocupa-se em justificar ideologicamente o acto educativo, pretendendo servir os interesses do sistema educacional no seu todo; a segunda, por sua vez, ocupa-se com a dimensão pragmática, organizacional e estrutural das instituições de ensino; a terceira via de pensar a educação esta virada essencialmente para a criação e implementação dos valores que norteiam o acto educativo, dos quais destacam-se a globalidade, africanidade e a moçambicanidade.

A ideologia, enquanto conjunção de ideias, crenças e princípios lógicos, desempenha um papel extremamente vital no sistema da educação pois, através de um sistema ideológico instituído, ganhamos a prerrogativa de, através de um raciocínio lógico, procriar mecanismos e premissas com vista a dinamizar o ensino em todos os níveis. Sob o ponto de vista prático, a ideologia reaparece com vista a uma determinada transformação, tornando-se, dessa forma, parcialmente compatível ao propósito de Karl Marx que consistia em transformar a realidade, e não simplesmente interpretá-la. Portanto, a partir de um sistema educativo alicerçado por uma ideologia revigorada, é possível que as diferenças religiosas, culturais, sociais, políticas, e económicas não sejam motivo para romper a pretensão do progresso educacional, mas sirvam de base para o surgimento de novas ideias que, quando devidamente capitalizadas, podem contribuir para o desenvolvimento da comunidade escolar e, sobretudo, da sociedade.

Se antes, na discussão sobre a educação em Moçambique explicitava-se, sobremaneira, as perspectivas ideológica e política, com os filósofos Castiano e Ngoenha inaugura-se uma ruptura na qual privilegia-se a dimensão axiológica, que subordina o acto educativo à transmissão de valores. Os valores passam a desempenhar um papel determinante na educação. Educar é, de facto, transmitir valores. Os valores inerentes à educação são instrumentos catalisadores que possibilitam uma clareza na compreensão do mundo e da sociedade onde estamos inseridos. Logo, o sentido da globalidade, da africanidade e da moçambicanidade, enquanto valores imprescindíveis à educação em Moçambique, reside no facto de incorporar, no conteúdo educativo, elementos que nos vão possibilitar situar no mundo global de hoje, em constante mutação, sem necessariamente resignar o que nos foi culturalmente transmitido. Por essa razão, Tomo (2020, p. 213) afirma que "(…) precisamos pensar na educação como um processo de inserir os indivíduos à tradição ou à maneira de ser e de estar da comunidade." É importante destacar que é na base dos valores que um determinado sistema de educação se ergue. Se os valores foram tradicionais, por exemplo, então o próprio sistema será montado de uma forma adequada a estes valores.

Em suma, podemos dizer que, a questão do progresso da educação no contexto moçambicano, poderá efectivar-se através de um engajamento de toda a sociedade moçambicana, com o governo a liderar o processo, num ambiente de paz e de uma real convivência democrática, movida por uma concepção progressista que deverá ter em linha de conta as vias e os pressupostos ideologia, política e axiologia.

Referências Bibliográficas

1. ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.* Lisboa, 1974.
2. BASTOS, Juliano Neto (*org*). *Educação em Moçambique:* Políticas, Concepções e Práticas. Maputo, Educar UP, 2018.
3. CASTIANO, José P. *Os Saberes Locais na Academia:* Condições e Possibilidades da sua Legitimação. Educar/CEMEC, Maputo, 2013.
4. CASTIANO, José P. *Educar Para Quê?* As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Imprensa Universitária (UEM), Maputo, 2005.
5. CASTIANO, José P. & TOMO, António Xavier. Sebenta: *Lições de Filosofia de Educação.* Maputo-UP, 2008.
6. CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia.* Ática. São Paulo, 1994.

© 2024 Global Journals

7. CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia.* 2ªed., São Paulo: Brasiliense, 2008.
8. CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia.* 18ªed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
10. LYOTARD, J.F. *A Condição Pós-moderna.* 1984.
11. MARTINS, Margarida Alves. *O insucesso escolar e suas implicações:* Crítica de algumas teorias. Lisboa, 1978.
12. NGOENHA, Severino E. & CASTIANO, José P. *A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique.* 3ª ed. PubliFix, Maputo, 2013.
13. NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação:* O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça. Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2000.
14. NGOENHA, S. E. & CASTIANO, J. P. *Pensamento engajado:* ensaios sobre filosofia, educação e cultura política. Maputo, 2011.
15. SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: *Do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro. 1980.
16. TOMO, António Xavier. *A Crise da Autoridade na Educação:* Os Fundamentos, A Problemática e a Reflexão. Maputo, 2017.
17. TOMO, António Xavier. *Os Paradoxos da Identidade Democrática na Educação* – Educar para a Liberdade. Maputo, 2020.

© 2024 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2024 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Creative Minds in the Classroom

By Ligia Stella Quemba Plazas

Abstract- This article exposes the research project entitled creative minds in the classroom is a didactic strategy that was developed in the educational institution Juan José Reyes Patria of the municipality of Gámeza being an institution of an official nature, based on the constructivist model. the main objective. develop the creative competence through a didactic proposal mediated by the originality of the child. The project focused on the individuality, imagination and creativity that allows students to form a creative personality where they know their talents backed by personalized creative work and oriented to the educational community.

Keywords: *creativity, art, arts, originality.*

GJHSS-G Classification: *LCC: LB1025.3*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Ligia Stella Quemba Plazas. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creative commons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Creative Minds in the Classroom

Ligia Stella Quemba Plazas

Summary- This article presents the research project entitled Creative Minds in the Classroom is a didactic strategy that was developed in the Juan José Reyes Patria educational institution in the municipality of Gámeza, being an official institution, based on the constructivist model. the main goal. Develop creative competence through a didactic proposal mediated by the child's originality.

The project focused on individuality, imagination and creativity that allows students to be trained with a creative personality where they know their talents supported by a personalized creative work of inclusion and oriented to the educational community.

Keywords: creativity, artistic, arts, originality, inclusion creative minds in the classroom.

Abstract- This article exposes the research project entitled creative minds in the classroom is a didactic strategy that was developed in the educational institution Juan José Reyes Patria of the municipality of Gámeza being an institution of an official nature, based on the constructivist model. the main objective. develop the creative competence through a didactic proposal mediated by the originality of the child. The project focused on the individuality, imagination and creativity that allows students to form a creative personality where they know their talents backed by personalized creative work and oriented to the educational community.

Keywords: creativity, art, arts, originality.

I. Introduction

The purpose of education is to enable students to understand the world around them and know their abilities so that they can realize themselves as citizens who make changes to society. We live in a changing world and creativity is an essential tool. The Ministry of National Education, through the curricular standards and guidelines, highlights the importance of including artistic training in the classroom. "It is an education through the arts, which seeks to contribute to the comprehensive formation of individuals based on the contribution made by the specific competencies of sensitivity, aesthetic appreciation and communication to the development of basic competencies." Curricula should be geared towards 21st century competencies: communication, collaboration, creativity and critical thinking.

From this perspective to the principles of learning, this article presents the result of the research study that sought to enhance creative competence where the student develops his thinking and skills by being creative, Wadhwa (2014) states "today it is very important to have a critical mass of creative minds supported by good educational systems", (p, 21). The research was carried out with the aim of developing a didactic proposal mediated by the originality of the child to enhance creative competence in students of the fourth and fifth grades of the Juan José Reyes Patria educational institution in the municipality of Gameza.

For the realization of this project, the studies carried out on creativity were taken into account, characterizing them by national, Latin American and national studies. The state of the art was carried out through research by several authors by triangulation of data, the authors were taken into account: Ausbel, Csikszentmihalyi, Oppenheimer, Savater, De Bono and Taylor among others.

a) General objective

Develop creative competence through a didactic proposal mediated by the originality, individuality, imagination and creativity of the students, which allows us to train students with a creative personality where they know their talents supported by personalized and community-oriented creative work.

b) Specific objectives

Offer a favorable teaching and learning environment with the purpose of contributing to education with children with new ideas, with the ability to think critically, so that they can be competent citizens.

II. Theoretical Considerations

Creativity is a skill that can be learned, developed, applied, and makes life more fun so there is no repetition or routine. To become creative, constant work, discipline and motivation are needed, to develop operations, contents and mental products where the individual codes, selects, combines and compares, is what the child needs to develop for his learning in the different areas of knowledge, accompanied by the imagination of imagining situations, new things, inventing things that do not exist or existed, the child has to have an accompaniment from the teacher to develop competencies and skills where they feel the need for change, who have been creative and critical of their environment, create new things and generate ideas, the child has to be motivated and the context is important for them to develop this capacity. From Zuleta's perspective, "Only a society that establishes new links of forms of participation in the processes that decide its life and of general appropriation of art and science, will be in a position to stimulate a culture that

Author: Magister en educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades lengua castellana Matemáticas.
e-mail: ligiaquemba@hotmail.es

© 2024 Global Journals

the people collaborate to create and in which they can recognize themselves." [1]

Creativity is training creative thinking techniques that can be learned and used in anyone. By carrying out oriented activities to stimulate the production of ideas and creative skills that are of great importance, they are brought to the classroom. Edward de Bono in his contributions highlights the importance of teaching to think, Savater (1997) in his book The Value of Educating points out that the child should not sacrifice his creativity to the oppressive and mediocre routines of the society in which we live, the child must be allowed to develop his innate genius. In all areas of performance you have to be competent and you need creative people who give solutions, new ideas, but they carry an order, a systematization. [2]

When the student's thinking and creativity are stimulated, they will be competent in creating stories from their imagination, solving mathematical problems and problems of daily life situations and developing communicative skills where constructive criticism will be reflected in their orality. It is very important that in the curricula of the institutions processes are carried out to generate spaces of motivation to build learning processes where their skills and competencies improve, the Ministry of National Education MEN through the curricular guidelines proposes "Artistic Education in Basic and Secondary Education, allows to perceive, understand, and appropriate the world, mobilizing diverse knowledge, means and skills that are applicable to the artistic field as well as to other areas of knowledge".[3]

From the perspective of Csikszentmihalyi (1988), creativity occurs in the interaction between a person's thoughts and a socio-cultural context. [4] Ausbel (1963) states that "the creative personality is that which distinguishes an individual by the extraordinary quality and originality of his contributions to science, art, politics, etc." [5] On the other hand, Taylor, I. A. (1971) "Creativity involves a variety of processes and perceptions aimed at altering and reorganizing a significant portion of the environment in accordance with one's own patterns or structure of needs, hypotheses, judgments, and perceptions, providing an alteration that is unique or uncommon and relevant to the problem." [6]

In this article, special educational needs are referred to, guaranteeing equal opportunities for those students who can interact with other classmates and their educational context, we worked taking into account diversity, this contributed to being more creative to give solutions of equality and respect, aiming at a change in the classroom, from the perspective of Moriña2006 the condition of disability has great social implications in the classroom. Living and learning together is a transcendental experience to achieve capacity building. For Aguilar (2004), inclusive education must be assumed as a social change and an educational transformation. [7]

III. Methodology

The research is qualitative, a type of action research taken from the model of Elliot (2000, p.3), a systematic record was kept in the field diary and analysis of the information collected during the research and the results according to the proposed objectives. The research was conducted in three phases: identification phase, design and implementation phase, and evaluation phase.

a) Identification Phase

The project was carried out in the Juan José Reyes Patria Educational Institution in the municipality of Gameza of social stratum 1 and 2, the parents' economy depends on coal mining. As a population and sample, students of the fourth and fifth grades are taken, among them two students with moderate IQ, and two with lower IQ, It was observed that the students are not very creative for the resolution of posed problems and in the creation of their own narratives or artistic works they expected to follow rules, orders or models to start their work, at the same time they were insecure, They showed fear of making mistakes or being judged by others, in the area of mathematics it could be observed that some students knew mechanically some basic mathematical operations but when putting them in context with real experiences it was difficult for them to use the processes and their usefulness in real situations, in the area of language they took dictations that their teachers made to them to repeat spelling errors without seeing in them a critical reading or that they carried out In their own writings or narratives, in artistic it was observed that the student was unaware of their abilities and talents, and equally unknown by their teachers, they carried out directed manual work without leaving the parameters or rules imposed, it could also be observed that they were rebellious children, irresponsible in their schoolwork.

Subsequently, diagnostic tests and workshops were carried out, once analyzed, they reflected on previous knowledge and its application in the context, on the originality that each student possesses, the skills and talents to rescue and strengthen them. In this part of the first stage, information was collected through field diaries, recordings, photographic records, questionnaires, workshops, among others.

b) Design and implementation phase

It was carried out through didactic sequences, it began with a meditation workshop in which music, nature noises and different aromas were incorporated with the aim of generating self-knowledge among the students to highlight tastes and fears in each of them. To facilitate the free expression of their fears, joys, sorrows and tastes, students were observed: crying,

© 2024 Global Journals

smiling, pleased with the different aromas and music, with this experience the students commented on the fears of the dark, fear of parents, dogs, fear of being hurt, others expressed the joy of being in the sea, In a river in a forest, different attitudes were observed, from a girl playing with her dolls, to sleeping children, a student commented that she saw how she rose in the clouds full of colors. Then they were asked to observe themselves in a mirror and a story was started constructed by everyone, what they heard had to imagine that they saw the images in the mirror, one of the girls concentrated and began to imagine that she was inside the mirror and was the protagonist of the story, she observed fairies and landscapes, He described aloud what he saw for about five minutes and narrated from his imagination, making sense of a story of his own inspiration.

i. *Exploration Workshop*

Through the exploration workshop, the need to allow students to develop their innate genius, discover talents, and strengthen their self-esteem was confirmed. This is how freedom was given for students with special learning needs to express themselves and create artistic performances freely, it is important to give spaces for participation in a competitive way, where they measure their skills and competencies.

It is observed how originality, and awakening in the student their artistic part, is able to enhance learning in the other areas. The teacher must know and work on the needs and interests of the students so that they in turn understand the need for learning and the environment of trust and respect in the classroom.

ii. *Didactic sequence geometric abstract art*

The students were asked to make a detailed observation of everything around them, through the reading of their environment, the clouds, nature, and the approximation of the reading of each person who was around them, based on characteristics that they themselves proposed. Each student observed and made an individual reading and then it was captured on paper, allowing the students total freedom of expression to show through geometric figures everything observed in their close environment.

Several outings were carried out where they were able to compare the different contexts and thus make comparisons, in this activity a more detailed observation by the students was evidenced through opinions, questions, answers and more elaborate arguments than in the first activities of the research process, achieving a more elaborate level of observation. This is the case of students who made a mathematical reading of their context, making comparisons of the architecture of each place visited, this activity was based on the theory of Molina (2006) states that "mathematical thinking is the intellectual activity through which man understands, comprehends, and gives meaning to what surrounds him". [8]

Mathematical challenges. This didactic sequence was carried out taking into account the mathematical challenges and challenges to train the mind, from this work in the classroom the following analysis was made: the challenges were solved by more than 100 people on social networks and a very small percentage got the answer right, among them were professionals from different areas and teachers. It was evidenced that when they were explained to the students and when they developed in them the detailed observation and analysis of the patterns of change and sequences, there were students who gave correct answers to these same challenges, among them two students with cognitive disabilities, who on several occasions surpassed other very competent students in the area of mathematics.

Following models, each student created their own challenge using basic math operations and the algorithms were compiled in the math workshop book.

iii. *Achievement Award*

In the same way, Oppenheimer (2014) points out that one way to generate more innovation is through awards, economic prizes have been one of the engines for innovation and creation (p.248).[9]

c) *Evaluation Phase*

In this phase, formative assessment strategies were implemented with subsequent feedback on the teaching-learning processes with spaces for self-assessment so that the student is the protagonist, responsible and monitors their own learning. The didactic sequences were reoriented based on the progress and difficulties of the students. In the co-evaluation, peer work was allowed to analyze one's own performance and that of colleagues under a cooperative and collaborative work environment. Facing various challenges, the innovation and talent of the children was worked on respecting the learning rhythms, including all participants and making the necessary curricular adaptations for the work with students diagnosed with cognitive difficulties, based on an evaluation rubric taking into account strengths and weaknesses in a comprehensive evaluation process. motivating and ensuring the understanding and transfer of learning.

IV. Results

A creative and entrepreneurial education was offered respecting the originality of the student, a conducive environment of teaching and learning was offered with the purpose of contributing to education children with new ideas, with the ability to think critically, so that they are a competent citizen, the student expressed his investigative part, his feelings, emotions giving meaning to each product delivered by him.

The creative portfolio was obtained, a mathematical workshop book adapted with the drawings, figures and mathematical challenges that the

© 2024 Global Journals

students made, which is worked on in mathematics class reinforcing basic operations, the humor festival was held with the active participation of the educational community and other entities of the municipality, it could be observed that with this strategy the student works happily inside and outside the classroom under rules and regulations of respect and A love that they themselves propose under negotiation with their teacher, they were the protagonists of their learning, facing various challenges, innovation and talent of the children were worked on.

V. Conclusions

The qualitative research work focused on the individuality, imagination and creativity of the students, developed a didactics mediated by the originality of the child, which allowed to form students with a creative personality where they know their talents supported by a personalized and community-oriented creative work.

The work oriented towards the development of the creative mind showed satisfactory results in all areas of knowledge and in all the activities undertaken with the students, since they are the protagonists of their learning and authors of their works, which motivates them towards continuous improvement in what they propose.

Inclusion is a valuable tool to generate respect for difference among students, because taking diversity into account, students are concerned about supporting others, respect, and proposing solutions to the problems presented in the classroom with equality and equity, aiming for a path in the classroom. In the same way, it is to recognize that the award or recognition is a strategy to motivate students towards innovation.

Bibliographic References

1. Zuleta Estanislao. (1985). Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá.
2. Savater, F. (1997). The value of educating. Barcelona: Ariel.
3. MEN. (2006). Document No. 3. General processes of mathematical activity. Bogotá-Colombia: Ministry of National Education.
4. Csikszentmihalyi, M. 1988a: Society, culture and person: a systems view of creativity. En R. J.
5. Ausbell (1963)significative learning theory
6. Aguilar, G. (Julio de 2004). Del Exterminio A La Educación Inclusiva. Obtenido de SCRIBD: https://www.scribd.com/doc/156973423/Del-exterminio-a-la-educacion-inclusiva
7. Taylor (1971). Lateral thinking. Editorial Paidós, Barcelona.
8. Molina, M. (2006). Development of Relational Thinking and Understanding of the Equal Sign by students in the third year of Primary Education. Dissertation. University of Granada.
9. Oppenheimer, A. (2014). Crear o morir. Bogota, Editorial penguin Random House.

© 2024 Global Journals

Global Journals Guidelines Handbook 2024

www.GlobalJournals.org

Memberships

Fellows/Associates of Social Science Research Council

FSSRC/ASSRC Memberships



Introduction

FSSRC/ASSRC is the most prestigious membership of Global Journals accredited by Open Association of Research Society, U.S.A (OARS). The credentials of Fellow and Associate designations signify that the researcher has gained the knowledge of the fundamental and high-level concepts, and is a subject matter expert, proficient in an expertise course covering the professional code of conduct, and follows recognized standards of practice. The credentials are designated only to the researchers, scientists, and professionals that have been selected by a rigorous process by our Editorial Board and Management Board.

Associates of FSSRC/ASSRC are scientists and researchers from around the world are working on projects/researches that have huge potentials. Members support Global Journals' mission to advance technology for humanity and the profession.

FSSRC

Fellow of Social Science Research Council

FELLOW OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the most prestigious membership of Global Journals. It is an award and membership granted to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Fellows are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Fellow Members.

Benefit

To the institution

Get letter of appreciation

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



Exclusive Network

Get access to a closed network

A FSSRC member gets access to a closed network of Tier 1 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Fellows can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation



Certificate

Certificate, LOR and Laser-Momento

Fellows receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation



Designation

Get honored title of membership

Fellows can use the honored title of membership. The “FSSRC” is an honored title which is accorded to a person’s name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., FSSRC or William Walldroff, M.S., FSSRC.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

Recognition on the Platform

Better visibility and citation

All the Fellow members of FSSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation. All fellows get a dedicated page on the website with their biography.

Career | Credibility | Reputation

© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

Future Work

Get discounts on the future publications

Fellows receive discounts on future publications with Global Journals up to 60%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career | Financial



GJ Account

Unlimited forward of Emails

Fellows get secure and fast GJ work emails with unlimited forward of emails that they may use them as their primary email. For example,
john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career | Credibility | Reputation



Premium Tools

Access to all the premium tools

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

Conferences & Events

Organize seminar/conference

Fellows are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career | Credibility | Financial

Early Invitations

Early invitations to all the symposiums, seminars, conferences

All fellows receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive



Publishing Articles & Books

Earn 60% of sales proceeds

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Exclusive | Financial

Reviewers

Get a remuneration of 15% of author fees

Fellow members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

Access to Editorial Board

Become a member of the Editorial Board

Fellows may join as a member of the Editorial Board of Global Journals Incorporation (USA) after successful completion of three years as Fellow and as Peer Reviewer. Additionally, Fellows get a chance to nominate other members for Editorial Board.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

And Much More

Get access to scientific museums and observatories across the globe

All members get access to 5 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 10 GB free secure cloud access for storing research files.

© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

ASSRC

ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL

ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the membership of Global Journals awarded to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Associate membership can later be promoted to Fellow Membership. Associates are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Associate Members.

Benefit

To the institution

Get letter of appreciation

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



Exclusive Network

Get access to a closed network

A ASSRC member gets access to a closed network of Tier 2 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Associates can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation



Certificate

Certificate, LoR and Laser-Momento

Associates receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation



Designation

Get honored title of membership

Associates can use the honored title of membership. The “ASSRC” is an honored title which is accorded to a person’s name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., ASSRC or William Walldroff, M.S., ASSRC.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

Recognition on the Platform

Better visibility and citation

All the Associate members of ASSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation.

Career | Credibility | Reputation

Future Work

Get discounts on the future publications

Associates receive discounts on future publications with Global Journals up to 30%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career | Financial



GJ Account

Unlimited forward of Emails

Associates get secure and fast GJ work emails with 5GB forward of emails that they may use them as their primary email. For example, john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career | Credibility | Reputation



Premium Tools

Access to all the premium tools

To take future researches to the zenith, fellows receive access to almost all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

Conferences & Events

Organize seminar/conference

Associates are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career | Credibility | Financial

Early Invitations

Early invitations to all the symposiums, seminars, conferences

All associates receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive



Publishing Articles & Books

Earn 60% of sales proceeds

Associates can publish articles (limited) without any fees. Also, they can earn up to 30-40% of sales proceeds from the sale of reference/review books/literature/publishing of research paper.

Exclusive | Financial

Reviewers

Get a remuneration of 15% of author fees

Associate members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

And Much More

Get access to scientific museums and observatories across the globe

All members get access to 2 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 5 GB free secure cloud access for storing research files.

Associate	Fellow	Research Group	Basic
$4800 **lifetime designation**	$6800 **lifetime designation**	$12500.00 **organizational**	APC **per article**
Certificate, LoR and Momento **2** discounted publishing/year **Gradation** of Research **10** research contacts/day **1 GB** Cloud Storage **GJ** Community Access	**Certificate,** LoR and Momento **Unlimited** discounted publishing/year **Gradation** of Research **Unlimited** research contacts/day **5 GB** Cloud Storage **Online Presense** Assistance **GJ** Community Access	**Certificates,** LoRs and Momentos **Unlimited** free publishing/year **Gradation** of Research **Unlimited** research contacts/day **Unlimited** Cloud Storage **Online Presense** Assistance **GJ** Community Access	**GJ** Community Access

Preferred Author Guidelines

We accept the manuscript submissions in any standard (generic) format.

We typeset manuscripts using advanced typesetting tools like Adobe In Design, CorelDraw, TeXnicCenter, and TeXStudio. We usually recommend authors submit their research using any standard format they are comfortable with, and let Global Journals do the rest.

Alternatively, you can download our basic template from https://globaljournals.org/Template.zip

Authors should submit their complete paper/article, including text illustrations, graphics, conclusions, artwork, and tables. Authors who are not able to submit manuscript using the form above can email the manuscript department at submit@globaljournals.org or get in touch with chiefeditor@globaljournals.org if they wish to send the abstract before submission.

Before and during Submission

Authors must ensure the information provided during the submission of a paper is authentic. Please go through the following checklist before submitting:

1. Authors must go through the complete author guideline and understand and *agree to Global Journals' ethics and code of conduct,* along with author responsibilities.
2. Authors must accept the privacy policy, terms, and conditions of Global Journals.
3. Ensure corresponding author's email address and postal address are accurate and reachable.
4. Manuscript to be submitted must include keywords, an abstract, a paper title, co-author(s') names and details (email address, name, phone number, and institution), figures and illustrations in vector format including appropriate captions, tables, including titles and footnotes, a conclusion, results, acknowledgments and references.
5. Authors should submit paper in a ZIP archive if any supplementary files are required along with the paper.
6. Proper permissions must be acquired for the use of any copyrighted material.
7. Manuscript submitted *must not have been submitted or published elsewhere* and all authors must be aware of the submission.

Declaration of Conflicts of Interest

It is required for authors to declare all financial, institutional, and personal relationships with other individuals and organizations that could influence (bias) their research.

Policy on Plagiarism

Plagiarism is not acceptable in Global Journals submissions at all.

Plagiarized content will not be considered for publication. We reserve the right to inform authors' institutions about plagiarism detected either before or after publication. If plagiarism is identified, we will follow COPE guidelines:

Authors are solely responsible for all the plagiarism that is found. The author must not fabricate, falsify or plagiarize existing research data. The following, if copied, will be considered plagiarism:

- Words (language)
- Ideas
- Findings
- Writings
- Diagrams
- Graphs
- Illustrations
- Lectures

- Printed material
- Graphic representations
- Computer programs
- Electronic material
- Any other original work

Authorship Policies

Global Journals follows the definition of authorship set up by the Open Association of Research Society, USA. According to its guidelines, authorship criteria must be based on:

1. Substantial contributions to the conception and acquisition of data, analysis, and interpretation of findings.
2. Drafting the paper and revising it critically regarding important academic content.
3. Final approval of the version of the paper to be published.

Changes in Authorship

The corresponding author should mention the name and complete details of all co-authors during submission and in manuscript. We support addition, rearrangement, manipulation, and deletions in authors list till the early view publication of the journal. We expect that corresponding author will notify all co-authors of submission. We follow COPE guidelines for changes in authorship.

Copyright

During submission of the manuscript, the author is confirming an exclusive license agreement with Global Journals which gives Global Journals the authority to reproduce, reuse, and republish authors' research. We also believe in flexible copyright terms where copyright may remain with authors/employers/institutions as well. Contact your editor after acceptance to choose your copyright policy. You may follow this form for copyright transfers.

Appealing Decisions

Unless specified in the notification, the Editorial Board's decision on publication of the paper is final and cannot be appealed before making the major change in the manuscript.

Acknowledgments

Contributors to the research other than authors credited should be mentioned in Acknowledgments. The source of funding for the research can be included. Suppliers of resources may be mentioned along with their addresses.

Declaration of funding sources

Global Journals is in partnership with various universities, laboratories, and other institutions worldwide in the research domain. Authors are requested to disclose their source of funding during every stage of their research, such as making analysis, performing laboratory operations, computing data, and using institutional resources, from writing an article to its submission. This will also help authors to get reimbursements by requesting an open access publication letter from Global Journals and submitting to the respective funding source.

Preparing your Manuscript

Authors can submit papers and articles in an acceptable file format: MS Word (doc, docx), LaTeX (.tex, .zip or .rar including all of your files), Adobe PDF (.pdf), rich text format (.rtf), simple text document (.txt), Open Document Text (.odt), and Apple Pages (.pages). Our professional layout editors will format the entire paper according to our official guidelines. This is one of the highlights of publishing with Global Journals—authors should not be concerned about the formatting of their paper. Global Journals accepts articles and manuscripts in every major language, be it Spanish, Chinese, Japanese, Portuguese, Russian, French, German, Dutch, Italian, Greek, or any other national language, but the title, subtitle, and abstract should be in English. This will facilitate indexing and the pre-peer review process.

The following is the official style and template developed for publication of a research paper. Authors are not required to follow this style during the submission of the paper. It is just for reference purposes.

Manuscript Style Instruction (Optional)

- Microsoft Word Document Setting Instructions.
- Font type of all text should be Swis721 Lt BT.
- Page size: 8.27" x 11'", left margin: 0.65, right margin: 0.65, bottom margin: 0.75.
- Paper title should be in one column of font size 24.
- Author name in font size of 11 in one column.
- Abstract: font size 9 with the word "Abstract" in bold italics.
- Main text: font size 10 with two justified columns.
- Two columns with equal column width of 3.38 and spacing of 0.2.
- First character must be three lines drop-capped.
- The paragraph before spacing of 1 pt and after of 0 pt.
- Line spacing of 1 pt.
- Large images must be in one column.
- The names of first main headings (Heading 1) must be in Roman font, capital letters, and font size of 10.
- The names of second main headings (Heading 2) must not include numbers and must be in italics with a font size of 10.

Structure and Format of Manuscript

The recommended size of an original research paper is under 15,000 words and review papers under 7,000 words. Research articles should be less than 10,000 words. Research papers are usually longer than review papers. Review papers are reports of significant research (typically less than 7,000 words, including tables, figures, and references)

A research paper must include:

a) A title which should be relevant to the theme of the paper.
b) A summary, known as an abstract (less than 150 words), containing the major results and conclusions.
c) Up to 10 keywords that precisely identify the paper's subject, purpose, and focus.
d) An introduction, giving fundamental background objectives.
e) Resources and techniques with sufficient complete experimental details (wherever possible by reference) to permit repetition, sources of information must be given, and numerical methods must be specified by reference.
f) Results which should be presented concisely by well-designed tables and figures.
g) Suitable statistical data should also be given.
h) All data must have been gathered with attention to numerical detail in the planning stage.

Design has been recognized to be essential to experiments for a considerable time, and the editor has decided that any paper that appears not to have adequate numerical treatments of the data will be returned unrefereed.

i) Discussion should cover implications and consequences and not just recapitulate the results; conclusions should also be summarized.
j) There should be brief acknowledgments.
k) There ought to be references in the conventional format. Global Journals recommends APA format.

Authors should carefully consider the preparation of papers to ensure that they communicate effectively. Papers are much more likely to be accepted if they are carefully designed and laid out, contain few or no errors, are summarizing, and follow instructions. They will also be published with much fewer delays than those that require much technical and editorial correction.

The Editorial Board reserves the right to make literary corrections and suggestions to improve brevity.

Format Structure

It is necessary that authors take care in submitting a manuscript that is written in simple language and adheres to published guidelines.

All manuscripts submitted to Global Journals should include:

Title

The title page must carry an informative title that reflects the content, a running title (less than 45 characters together with spaces), names of the authors and co-authors, and the place(s) where the work was carried out.

Author details

The full postal address of any related author(s) must be specified.

Abstract

The abstract is the foundation of the research paper. It should be clear and concise and must contain the objective of the paper and inferences drawn. It is advised to not include big mathematical equations or complicated jargon.

Many researchers searching for information online will use search engines such as Google, Yahoo or others. By optimizing your paper for search engines, you will amplify the chance of someone finding it. In turn, this will make it more likely to be viewed and cited in further works. Global Journals has compiled these guidelines to facilitate you to maximize the web-friendliness of the most public part of your paper.

Keywords

A major lynchpin of research work for the writing of research papers is the keyword search, which one will employ to find both library and internet resources. Up to eleven keywords or very brief phrases have to be given to help data retrieval, mining, and indexing.

One must be persistent and creative in using keywords. An effective keyword search requires a strategy: planning of a list of possible keywords and phrases to try.

Choice of the main keywords is the first tool of writing a research paper. Research paper writing is an art. Keyword search should be as strategic as possible.

One should start brainstorming lists of potential keywords before even beginning searching. Think about the most important concepts related to research work. Ask, “What words would a source have to include to be truly valuable in a research paper?” Then consider synonyms for the important words.

It may take the discovery of only one important paper to steer in the right keyword direction because, in most databases, the keywords under which a research paper is abstracted are listed with the paper.

Numerical Methods

Numerical methods used should be transparent and, where appropriate, supported by references.

Abbreviations

Authors must list all the abbreviations used in the paper at the end of the paper or in a separate table before using them.

Formulas and equations

Authors are advised to submit any mathematical equation using either MathJax, KaTeX, or LaTeX, or in a very high-quality image.

Tables, Figures, and Figure Legends

Tables: Tables should be cautiously designed, uncrowned, and include only essential data. Each must have an Arabic number, e.g., Table 4, a self-explanatory caption, and be on a separate sheet. Authors must submit tables in an editable format and not as images. References to these tables (if any) must be mentioned accurately.

Figures

Figures are supposed to be submitted as separate files. Always include a citation in the text for each figure using Arabic numbers, e.g., Fig. 4. Artwork must be submitted online in vector electronic form or by emailing it.

Preparation of Eletronic Figures for Publication

Although low-quality images are sufficient for review purposes, print publication requires high-quality images to prevent the final product being blurred or fuzzy. Submit (possibly by e-mail) EPS (line art) or TIFF (halftone/ photographs) files only. MS PowerPoint and Word Graphics are unsuitable for printed pictures. Avoid using pixel-oriented software. Scans (TIFF only) should have a resolution of at least 350 dpi (halftone) or 700 to 1100 dpi (line drawings). Please give the data for figures in black and white or submit a Color Work Agreement form. EPS files must be saved with fonts embedded (and with a TIFF preview, if possible).

For scanned images, the scanning resolution at final image size ought to be as follows to ensure good reproduction: line art: >650 dpi; halftones (including gel photographs): >350 dpi; figures containing both halftone and line images: >650 dpi.

Color charges: Authors are advised to pay the full cost for the reproduction of their color artwork. Hence, please note that if there is color artwork in your manuscript when it is accepted for publication, we would require you to complete and return a Color Work Agreement form before your paper can be published. Also, you can email your editor to remove the color fee after acceptance of the paper.

Tips for writing a good quality Social Science Research Paper

Techniques for writing a good quality homan social science research paper:

1. Choosing the topic: In most cases, the topic is selected by the interests of the author, but it can also be suggested by the guides. You can have several topics, and then judge which you are most comfortable with. This may be done by asking several questions of yourself, like "Will I be able to carry out a search in this area? Will I find all necessary resources to accomplish the search? Will I be able to find all information in this field area?" If the answer to this type of question is "yes," then you ought to choose that topic. In most cases, you may have to conduct surveys and visit several places. Also, you might have to do a lot of work to find all the rises and falls of the various data on that subject. Sometimes, detailed information plays a vital role, instead of short information. Evaluators are human: The first thing to remember is that evaluators are also human beings. They are not only meant for rejecting a paper. They are here to evaluate your paper. So present your best aspect.

2. Think like evaluators: If you are in confusion or getting demotivated because your paper may not be accepted by the evaluators, then think, and try to evaluate your paper like an evaluator. Try to understand what an evaluator wants in your research paper, and you will automatically have your answer. Make blueprints of paper: The outline is the plan or framework that will help you to arrange your thoughts. It will make your paper logical. But remember that all points of your outline must be related to the topic you have chosen.

3. Ask your guides: If you are having any difficulty with your research, then do not hesitate to share your difficulty with your guide (if you have one). They will surely help you out and resolve your doubts. If you can't clarify what exactly you require for your work, then ask your supervisor to help you with an alternative. He or she might also provide you with a list of essential readings.

4. Use of computer is recommended: As you are doing research in the field of homan social science then this point is quite obvious. Use right software: Always use good quality software packages. If you are not capable of judging good software, then you can lose the quality of your paper unknowingly. There are various programs available to help you which you can get through the internet.

5. Use the internet for help: An excellent start for your paper is using Google. It is a wondrous search engine, where you can have your doubts resolved. You may also read some answers for the frequent question of how to write your research paper or find a model research paper. You can download books from the internet. If you have all the required books, place importance on reading, selecting, and analyzing the specified information. Then sketch out your research paper. Use big pictures: You may use encyclopedias like Wikipedia to get pictures with the best resolution. At Global Journals, you should strictly follow here.



6. Bookmarks are useful: When you read any book or magazine, you generally use bookmarks, right? It is a good habit which helps to not lose your continuity. You should always use bookmarks while searching on the internet also, which will make your search easier.

7. Revise what you wrote: When you write anything, always read it, summarize it, and then finalize it.

8. Make every effort: Make every effort to mention what you are going to write in your paper. That means always have a good start. Try to mention everything in the introduction—what is the need for a particular research paper. Polish your work with good writing skills and always give an evaluator what he wants. Make backups: When you are going to do any important thing like making a research paper, you should always have backup copies of it either on your computer or on paper. This protects you from losing any portion of your important data.

9. Produce good diagrams of your own: Always try to include good charts or diagrams in your paper to improve quality. Using several unnecessary diagrams will degrade the quality of your paper by creating a hodgepodge. So always try to include diagrams which were made by you to improve the readability of your paper. Use of direct quotes: When you do research relevant to literature, history, or current affairs, then use of quotes becomes essential, but if the study is relevant to science, use of quotes is not preferable.

10. Use proper verb tense: Use proper verb tenses in your paper. Use past tense to present those events that have happened. Use present tense to indicate events that are going on. Use future tense to indicate events that will happen in the future. Use of wrong tenses will confuse the evaluator. Avoid sentences that are incomplete.

11. Pick a good study spot: Always try to pick a spot for your research which is quiet. Not every spot is good for studying.

12. Know what you know: Always try to know what you know by making objectives, otherwise you will be confused and unable to achieve your target.

13. Use good grammar: Always use good grammar and words that will have a positive impact on the evaluator; use of good vocabulary does not mean using tough words which the evaluator has to find in a dictionary. Do not fragment sentences. Eliminate one-word sentences. Do not ever use a big word when a smaller one would suffice.

Verbs have to be in agreement with their subjects. In a research paper, do not start sentences with conjunctions or finish them with prepositions. When writing formally, it is advisable to never split an infinitive because someone will (wrongly) complain. Avoid clichés like a disease. Always shun irritating alliteration. Use language which is simple and straightforward. Put together a neat summary.

14. Arrangement of information: Each section of the main body should start with an opening sentence, and there should be a changeover at the end of the section. Give only valid and powerful arguments for your topic. You may also maintain your arguments with records.

15. Never start at the last minute: Always allow enough time for research work. Leaving everything to the last minute will degrade your paper and spoil your work.

16. Multitasking in research is not good: Doing several things at the same time is a bad habit in the case of research activity. Research is an area where everything has a particular time slot. Divide your research work into parts, and do a particular part in a particular time slot.

17. Never copy others' work: Never copy others' work and give it your name because if the evaluator has seen it anywhere, you will be in trouble. Take proper rest and food: No matter how many hours you spend on your research activity, if you are not taking care of your health, then all your efforts will have been in vain. For quality research, take proper rest and food.

18. Go to seminars: Attend seminars if the topic is relevant to your research area. Utilize all your resources.
Refresh your mind after intervals: Try to give your mind a rest by listening to soft music or sleeping in intervals. This will also improve your memory. Acquire colleagues: Always try to acquire colleagues. No matter how sharp you are, if you acquire colleagues, they can give you ideas which will be helpful to your research.

19. Think technically: Always think technically. If anything happens, search for its reasons, benefits, and demerits. Think and then print: When you go to print your paper, check that tables are not split, headings are not detached from their descriptions, and page sequence is maintained.

20. Adding unnecessary information: Do not add unnecessary information like "I have used MS Excel to draw graphs." Irrelevant and inappropriate material is superfluous. Foreign terminology and phrases are not apropos. One should never take a broad view. Analogy is like feathers on a snake. Use words properly, regardless of how others use them. Remove quotations. Puns are for kids, not grunt readers. Never oversimplify: When adding material to your research paper, never go for oversimplification; this will definitely irritate the evaluator. Be specific. Never use rhythmic redundancies. Contractions shouldn't be used in a research paper. Comparisons are as terrible as clichés. Give up ampersands, abbreviations, and so on. Remove commas that are not necessary. Parenthetical words should be between brackets or commas. Understatement is always the best way to put forward earth-shaking thoughts. Give a detailed literary review.

21. Report concluded results: Use concluded results. From raw data, filter the results, and then conclude your studies based on measurements and observations taken. An appropriate number of decimal places should be used. Parenthetical remarks are prohibited here. Proofread carefully at the final stage. At the end, give an outline to your arguments. Spot perspectives of further study of the subject. Justify your conclusion at the bottom sufficiently, which will probably include examples.

22. Upon conclusion: Once you have concluded your research, the next most important step is to present your findings. Presentation is extremely important as it is the definite medium though which your research is going to be in print for the rest of the crowd. Care should be taken to categorize your thoughts well and present them in a logical and neat manner. A good quality research paper format is essential because it serves to highlight your research paper and bring to light all necessary aspects of your research.

.

Informal Guidelines of Research Paper Writing

Key points to remember:

- Submit all work in its final form.
- Write your paper in the form which is presented in the guidelines using the template.
- Please note the criteria peer reviewers will use for grading the final paper.

Final points:

One purpose of organizing a research paper is to let people interpret your efforts selectively. The journal requires the following sections, submitted in the order listed, with each section starting on a new page:

The introduction: This will be compiled from reference matter and reflect the design processes or outline of basis that directed you to make a study. As you carry out the process of study, the method and process section will be constructed like that. The results segment will show related statistics in nearly sequential order and direct reviewers to similar intellectual paths throughout the data that you gathered to carry out your study.

The discussion section:

This will provide understanding of the data and projections as to the implications of the results. The use of good quality references throughout the paper will give the effort trustworthiness by representing an alertness to prior workings.

Writing a research paper is not an easy job, no matter how trouble-free the actual research or concept. Practice, excellent preparation, and controlled record-keeping are the only means to make straightforward progression.

General style:

Specific editorial column necessities for compliance of a manuscript will always take over from directions in these general guidelines.

To make a paper clear: Adhere to recommended page limits.



© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

Mistakes to avoid:

- Insertion of a title at the foot of a page with subsequent text on the next page.
- Separating a table, chart, or figure—confine each to a single page.
- Submitting a manuscript with pages out of sequence.
- In every section of your document, use standard writing style, including articles ("a" and "the").
- Keep paying attention to the topic of the paper.
- Use paragraphs to split each significant point (excluding the abstract).
- Align the primary line of each section.
- Present your points in sound order.
- Use present tense to report well-accepted matters.
- Use past tense to describe specific results.
- Do not use familiar wording; don't address the reviewer directly. Don't use slang or superlatives.
- Avoid use of extra pictures—include only those figures essential to presenting results.

Title page:

Choose a revealing title. It should be short and include the name(s) and address(es) of all authors. It should not have acronyms or abbreviations or exceed two printed lines.

Abstract: This summary should be two hundred words or less. It should clearly and briefly explain the key findings reported in the manuscript and must have precise statistics. It should not have acronyms or abbreviations. It should be logical in itself. Do not cite references at this point.

An abstract is a brief, distinct paragraph summary of finished work or work in development. In a minute or less, a reviewer can be taught the foundation behind the study, common approaches to the problem, relevant results, and significant conclusions or new questions.

Write your summary when your paper is completed because how can you write the summary of anything which is not yet written? Wealth of terminology is very essential in abstract. Use comprehensive sentences, and do not sacrifice readability for brevity; you can maintain it succinctly by phrasing sentences so that they provide more than a lone rationale. The author can at this moment go straight to shortening the outcome. Sum up the study with the subsequent elements in any summary. Try to limit the initial two items to no more than one line each.

Reason for writing the article—theory, overall issue, purpose.

- Fundamental goal.
- To-the-point depiction of the research.
- Consequences, including definite statistics—if the consequences are quantitative in nature, account for this; results of any numerical analysis should be reported. Significant conclusions or questions that emerge from the research.

Approach:

- Single section and succinct.
- An outline of the job done is always written in past tense.
- Concentrate on shortening results—limit background information to a verdict or two.
- Exact spelling, clarity of sentences and phrases, and appropriate reporting of quantities (proper units, important statistics) are just as significant in an abstract as they are anywhere else.

Introduction:

The introduction should "introduce" the manuscript. The reviewer should be presented with sufficient background information to be capable of comprehending and calculating the purpose of your study without having to refer to other works. The basis for the study should be offered. Give the most important references, but avoid making a comprehensive appraisal of the topic. Describe the problem visibly. If the problem is not acknowledged in a logical, reasonable way, the reviewer will give no attention to your results. Speak in common terms about techniques used to explain the problem, if needed, but do not present any particulars about the protocols here.

The following approach can create a valuable beginning:

- Explain the value (significance) of the study.
- Defend the model—why did you employ this particular system or method? What is its compensation? Remark upon its appropriateness from an abstract point of view as well as pointing out sensible reasons for using it.
- Present a justification. State your particular theory(-ies) or aim(s), and describe the logic that led you to choose them.
- Briefly explain the study's tentative purpose and how it meets the declared objectives.

Approach:

Use past tense except for when referring to recognized facts. After all, the manuscript will be submitted after the entire job is done. Sort out your thoughts; manufacture one key point for every section. If you make the four points listed above, you will need at least four paragraphs. Present surrounding information only when it is necessary to support a situation. The reviewer does not desire to read everything you know about a topic. Shape the theory specifically—do not take a broad view.

As always, give awareness to spelling, simplicity, and correctness of sentences and phrases.

Procedures (methods and materials):

This part is supposed to be the easiest to carve if you have good skills. A soundly written procedures segment allows a capable scientist to replicate your results. Present precise information about your supplies. The suppliers and clarity of reagents can be helpful bits of information. Present methods in sequential order, but linked methodologies can be grouped as a segment. Be concise when relating the protocols. Attempt to give the least amount of information that would permit another capable scientist to replicate your outcome, but be cautious that vital information is integrated. The use of subheadings is suggested and ought to be synchronized with the results section.

When a technique is used that has been well-described in another section, mention the specific item describing the way, but draw the basic principle while stating the situation. The purpose is to show all particular resources and broad procedures so that another person may use some or all of the methods in one more study or referee the scientific value of your work. It is not to be a step-by-step report of the whole thing you did, nor is a methods section a set of orders.

Materials:

Materials may be reported in part of a section or else they may be recognized along with your measures.

Methods:

- Report the method and not the particulars of each process that engaged the same methodology.
- Describe the method entirely.
- To be succinct, present methods under headings dedicated to specific dealings or groups of measures.
- Simplify—detail how procedures were completed, not how they were performed on a particular day.
- If well-known procedures were used, account for the procedure by name, possibly with a reference, and that's all.

Approach:

It is embarrassing to use vigorous voice when documenting methods without using first person, which would focus the reviewer's interest on the researcher rather than the job. As a result, when writing up the methods, most authors use third person passive voice.

Use standard style in this and every other part of the paper—avoid familiar lists, and use full sentences.

What to keep away from:

- Resources and methods are not a set of information.
- Skip all descriptive information and surroundings—save it for the argument.
- Leave out information that is immaterial to a third party.



© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

Results:

The principle of a results segment is to present and demonstrate your conclusion. Create this part as entirely objective details of the outcome, and save all understanding for the discussion.

The page length of this segment is set by the sum and types of data to be reported. Use statistics and tables, if suitable, to present consequences most efficiently.

You must clearly differentiate material which would usually be incorporated in a study editorial from any unprocessed data or additional appendix matter that would not be available. In fact, such matters should not be submitted at all except if requested by the instructor.

Content:

- Sum up your conclusions in text and demonstrate them, if suitable, with figures and tables.
- In the manuscript, explain each of your consequences, and point the reader to remarks that are most appropriate.
- Present a background, such as by describing the question that was addressed by creation of an exacting study.
- Explain results of control experiments and give remarks that are not accessible in a prescribed figure or table, if appropriate.
- Examine your data, then prepare the analyzed (transformed) data in the form of a figure (graph), table, or manuscript.

What to stay away from:

- Do not discuss or infer your outcome, report surrounding information, or try to explain anything.
- Do not include raw data or intermediate calculations in a research manuscript.
- Do not present similar data more than once.
- A manuscript should complement any figures or tables, not duplicate information.
- Never confuse figures with tables—there is a difference.

Approach:

As always, use past tense when you submit your results, and put the whole thing in a reasonable order.

Put figures and tables, appropriately numbered, in order at the end of the report.

If you desire, you may place your figures and tables properly within the text of your results section.

Figures and tables:

If you put figures and tables at the end of some details, make certain that they are visibly distinguished from any attached appendix materials, such as raw facts. Whatever the position, each table must be titled, numbered one after the other, and include a heading. All figures and tables must be divided from the text.

Discussion:

The discussion is expected to be the trickiest segment to write. A lot of papers submitted to the journal are discarded based on problems with the discussion. There is no rule for how long an argument should be.

Position your understanding of the outcome visibly to lead the reviewer through your conclusions, and then finish the paper with a summing up of the implications of the study. The purpose here is to offer an understanding of your results and support all of your conclusions, using facts from your research and generally accepted information, if suitable. The implication of results should be fully described.

Infer your data in the conversation in suitable depth. This means that when you clarify an observable fact, you must explain mechanisms that may account for the observation. If your results vary from your prospect, make clear why that may have happened. If your results agree, then explain the theory that the proof supported. It is never suitable to just state that the data approved the prospect, and let it drop at that. Make a decision as to whether each premise is supported or discarded or if you cannot make a conclusion with assurance. Do not just dismiss a study or part of a study as "uncertain."



Research papers are not acknowledged if the work is imperfect. Draw what conclusions you can based upon the results that you have, and take care of the study as a finished work.

- You may propose future guidelines, such as how an experiment might be personalized to accomplish a new idea.
- Give details of all of your remarks as much as possible, focusing on mechanisms.
- Make a decision as to whether the tentative design sufficiently addressed the theory and whether or not it was correctly restricted. Try to present substitute explanations if they are sensible alternatives.
- One piece of research will not counter an overall question, so maintain the large picture in mind. Where do you go next? The best studies unlock new avenues of study. What questions remain?
- Recommendations for detailed papers will offer supplementary suggestions.

Approach:

When you refer to information, differentiate data generated by your own studies from other available information. Present work done by specific persons (including you) in past tense.

Describe generally acknowledged facts and main beliefs in present tense.

The Administration Rules

Administration Rules to Be Strictly Followed before Submitting Your Research Paper to Global Journals Inc.

Please read the following rules and regulations carefully before submitting your research paper to Global Journals Inc. to avoid rejection.

Segment draft and final research paper: You have to strictly follow the template of a research paper, failing which your paper may get rejected. You are expected to write each part of the paper wholly on your own. The peer reviewers need to identify your own perspective of the concepts in your own terms. Please do not extract straight from any other source, and do not rephrase someone else's analysis. Do not allow anyone else to proofread your manuscript.

Written material: You may discuss this with your guides and key sources. Do not copy anyone else's paper, even if this is only imitation, otherwise it will be rejected on the grounds of plagiarism, which is illegal. Various methods to avoid plagiarism are strictly applied by us to every paper, and, if found guilty, you may be blacklisted, which could affect your career adversely. To guard yourself and others from possible illegal use, please do not permit anyone to use or even read your paper and file.

Criterion for Grading a Research Paper (Compilation) by Global Journals

Please note that following table is only a Grading of "Paper Compilation" and not on "Performed/Stated Research" whose grading solely depends on Individual Assigned Peer Reviewer and Editorial Board Member. These can be available only on request and after decision of Paper. This report will be the property of Global Journals

Topics	Grades		
	A-B	**C-D**	**E-F**
Abstract	Clear and concise with appropriate content, Correct format. 200 words or below	Unclear summary and no specific data, Incorrect form Above 200 words	No specific data with ambiguous information Above 250 words
Introduction	Containing all background details with clear goal and appropriate details, flow specification, no grammar and spelling mistake, well organized sentence and paragraph, reference cited	Unclear and confusing data, appropriate format, grammar and spelling errors with unorganized matter	Out of place depth and content, hazy format
Methods and Procedures	Clear and to the point with well arranged paragraph, precision and accuracy of facts and figures, well organized subheads	Difficult to comprehend with embarrassed text, too much explanation but completed	Incorrect and unorganized structure with hazy meaning
Result	Well organized, Clear and specific, Correct units with precision, correct data, well structuring of paragraph, no grammar and spelling mistake	Complete and embarrassed text, difficult to comprehend	Irregular format with wrong facts and figures
Discussion	Well organized, meaningful specification, sound conclusion, logical and concise explanation, highly structured paragraph reference cited	Wordy, unclear conclusion, spurious	Conclusion is not cited, unorganized, difficult to comprehend
References	Complete and correct format, well organized	Beside the point, Incomplete	Wrong format and structuring

INDEX

C

Cognitive · 1, 3
Conduits · 3

D

Dissertation · 8, 4
Disservice · 8

E

Elusive · 3
Empathetic · 1, 5, 6

F

Fascinating · 7

I

Imaginative · 3
Implemented · 10, 3
Informative · 1
Inherited · 3
Invariably · 1

P

Paramount · 2
Proclaimed · 8

R

Rebellious · 2
Recruit · 5, 6
Resemble · 4
Revealing · 1

S

Scrutinized · 1



save our planet



Global Journal of Human Social Science

Visit us on the Web at www.GlobalJournals.org | www.SocialScienceResearch.org
or email us at helpdesk@globaljournals.org



ISSN 975587

© Global Journals