



ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 3 Número 1 jan./abr. 2019 ISSN: 2527-158X

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SOLICITAÇÕES EMERGENTES

Organizado por:
Paulo Gomes Lima



Universidade Federal de São Carlos
UFSCar



Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CMAPPg

V. 3, N. 1 (2019)

JAN./ABR. - EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SOLICITAÇÕES EMERGENTES

EDITORIAL

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DEBATES NECESSÁRIOS

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.1

APRESENTAÇÃO

SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS E SOLICITAÇÕES

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.2-3

DOSSIÊ TEMÁTICO

A INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESDOBRAMENTOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Roberta Cristina Frati

[PDF](#)

p.4-9

INCLUSÃO ESCOLAR – ALGUMAS DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS SOBRE O CONTEXTO

Anne Gabrielle Botega, Vivian Maggiorini Moretti, Viviane da Silva Silveira

[PDF](#)

p.10-17

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - FUNDEB

Patrícia de Lourdes Camargo, Shirlei Cristina Rossete Barbosa

[PDF](#)

p.18-26

A APLICABILIDADE DO DECRETO 7.234/2010 NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO/ CAMPUS-SÃO ROQUE

Kátia Cristina Alves Pinto, Karina Luísa Lima Santos

[PDF](#)

p.27-35

DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A MODALIDADE EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS

Audrey Mara de Moraes Siqueira

[PDF](#)

p.36-43

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E REFLEXÕES EM PROL DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

Jéssica Karine Marques, Isabela Custódio Talora Bozzini, Tathiane Milaré

[PDF](#)

p.44-54

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA E EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Viviane Zorzo, Lucas Mendes

[PDF](#)

p.55-65

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN VIRTUAL

Martha Lucia García Narranjo

[PDF](#)

p.66-76

EDITORIAL

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DEBATES NECESSÁRIOS

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

A educação contemporânea é transversalizada fortemente pela orientação dos meios de produção predominantes e formação de força de trabalho que lhe seja correspondente. Não somente a educação formal, mas a educação informal e a educação não-formal também não estão longe do mesmo quadro. Ora, se a formação do homem integral está centrada no desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades, enquanto ser, o reducionismo voltado à educação como mercadoria tolhe qualquer surgimento e desenvolvimento de sua autoprodução e limita sua capacidade inventiva e de superação de condições sociais que lhe dificultam a diferenciação entre o natural e o comum. A redução de sua capacidade de enxergar o mundo, dada pela “forma correta” imposta por uma educação formal de mercado tornando-se comum é antinatural. É comum, pois a sua justificativa reside na promessa de qualificação e emprego da força de trabalho nas diversas empresas e instituições do próprio mercado capitalista, entretanto, não é natural, pois o homem em sua inteireza é desprezado e em seu lugar há uma construção do autômato que se quer e se pode controlar. O resultado é a letargia das ações, visto que nem tudo que é natural é comum e nem tudo que é comum é natural. O natural seria o homem em sua ideia de ser e ser em relação ao coletivo, construir tempos, espaços e razões para a concretização do que interessa a todos, não aceitando qualquer perversidade que o diminua ou o faça anti-humano; entretanto, o comum é a redução do homem ao escopo de marionete de um sistema que dita os seus movimentos.

A busca pela superação de tais condições pode acontecer por meio de diversas estratégias e cosmovisão. Sendo a primeira a percepção das relações ideológicas que jamais atuam no vazio, tem propósitos e vinculações estruturadas que dimensionam o alcance de suas metas em curto, médio e longo tempo. A isso se pode pontuar que o questionamento sobre; os por quês acerca relações sociais e de trabalho, a relação de formação de mão de obra e a “abertura” à porosidade dos direitos são dimensões que fazem parte de uma cadeia maior: dominar e se tornar hegemônicos, ainda que as justificativas se diversifiquem. Os debates necessários à educação contemporânea contemplam tais preocupações se posicionando com anúncios, denúncias e encaminhamentos, visto a entender a complexidade da política pública e sua respectiva construção de uma agenda que não tem isenção, ainda que em termo ideais, assim o conceba. Em relação aos anúncios, a partir da leitura de mundo, destaca-se que é preciso estar atentos às discussões e construção de ampla agenda sobre a formação da política, a sua incorporação na ordem do dia, sobre as discussões e lobbies que interferem em sua totalização e finalmente sobre o texto que é construído para reger as normativas legais sobre a vida dos cidadãos.

Quanto ao escopo das denúncias, mais do que nunca faz-se necessário identificar os descompassos entre a suficiência e/ou insuficiência das normativas legais, o seu cumprimento ou não e ainda, os desvios que arrefecem a sua consecução, quando de fato, o seu resultado deveria causar um amplo benefício social e é impedido de prosseguir por diversas causas. Ao pesquisador e ao parlamentar comprometidos com a sociedade como um todo, mais do que a defesa parcimoniosa, entendem e se posicionam favoráveis aos que é necessário e justo. E finalmente, encaminhamentos, na dimensão do que o presente dossiê entende, se reportam as propostas e correções de desvios que são necessários para, ao menos se poder colocar em suspensão as verdades previstas, ao desenho social predeterminado e à minimização do homem e sua formação laboral. Entendemos que embora todas as três dimensões sejam importantes, por vezes, são postergadas, empregando-se justificativas inúmeras para isso. No presente dossiê, contemplamos, a partir de olhares plurais, a educação contemporânea e a emergência e militância cidadãs, não limitada por bandeiras partidárias, mas para e com uma sociedade em movimento que entende que o comum deve ser relativizado em busca do que se quer como normal.

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

APRESENTAÇÃO

SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS E SOLICITAÇÕES

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

As solicitações e diálogos destacadas no presente número da Ensaios Pedagógicos, vol.3, n.1 de 2019, são mostras de que anúncios, denúncias e encaminhamento à educação contemporânea são possíveis e tangíveis de visibilidade. Primeiro pela aproximação/distanciamento entre o que é registrado pelas políticas públicas atuais e as demandas populacionais que colocam a necessidade de também se pensar o eixo da justiça social. Segundo pela necessidade de se ter e construir instrumentos de fiscalização e monitoramento sobre o que é feito e como é desenhado as seleções de ações políticas sobre a necessidade social e finalmente, pela apreensão do que deveria estar sendo contemplado, na orientação do mercado laboral. Os trabalhos aqui apresentados, reunidos em oito artigos reúnem informações, argumento e propostas sobre a leitura da e na educação na contemporaneidade, eixos que podem listar possíveis caminhos que orientarão o Brasil para anos posteriores.

Roberta Cristina Frati, abre no primeiro artigo a discussão sobre o espaço que as agências multilaterais, especificamente, o Banco Mundial, ocupam nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, limitando a autonomia de gestão dos Estados-Nação, a partir de contrapartidas exigidas para os empréstimos concedidos. Entende a autora que a proposta do BM é articulada, abrangendo um amplo conjunto de aspectos vinculados a educação, das macropolíticas até a sala de aula, impactando significativamente e onerosamente na qualidade da educação.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, debatida pelas professoras Anne Gabrielle Botega, Vivian Maggiorini Moretti e Viviane da Silva Silveira, tornou-se hoje, um desafio para os professores e instituições escolares. Apesar da legislação existente e das políticas inclusivas, que visam garantir a efetivação da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, é possível notar que a escola não está organizada para o cumprimento desta demanda. Os obstáculos mostram-se tanto nos espaços arquitetônicos, na falta de formação continuada dos professores, nas salas com número excessivo de alunos, entre outras precariedades. O presente artigo teve por objetivo apresentar em um primeiro momento a trajetória histórica da inclusão, em seguida, discutir a legislação e políticas inclusivas educacionais existentes e finaliza com uma breve contextualização da atual conjuntura da inclusão escolar (século XXI) e os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as diversidades e assegurem a aprendizagem de todos os alunos em suas peculiaridades.

Patrícia de Lourdes Camargo e Shirlei Cristina Rossete Barbosa discutem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais (FUNDEB), seu contexto histórico, os avanços e as perspectivas deste para 2020. Expressam que este fundo tem como objetivo reunir recursos econômicos para a concretização das políticas municipalizantes formuladas desde a Constituição Federal de 1988 e reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente da Emenda Constitucional 14/1996, além de um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do conselho Nacional de Educação. Após a realização de pesquisa bibliográfica, verificou-se que o financiamento da educação passou por diversas modificações desde o início da educação no Brasil até a promulgação do FUNDEB em 2007, este fundo garante o financiamento da educação básica pública, da educação infantil ao ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O texto seguinte de Kátia Cristina Alves Pinto e Karina Luísa Lima Santos insere-se numa reflexão acerca da aplicabilidade do decreto 7234/2010 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Roque, no que diz respeito às ações que são desenvolvidas para que se cumpram as diretrizes do decreto quanto ao processo de permanência e o êxito do estudantes no curso escolhido. A metodologia caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental de cunho exploratório e de abordagem qualitativa. Como encaminhamentos resultantes, entendemos que, as metas estão sendo atingidas, contingenciadas, entretanto, por descompasso entre recursos e demanda.

* Doutor em Educação, professor Associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). E-mail: paulolima@ufscar.br.

O direito à educação ao longo da vida e a modalidade educação jovens e adultos, debatido por Audrey Mara de Moraes Siqueira pretende proporcionar uma análise e reflexão a respeito da necessidade de um ensino efetivo ao longo da vida, permeando documentos que relatem um breve histórico sobre a EJA, uma modalidade que comumente é vista apenas como compensatória, mas sua fundamentação está em dar continuidade aos estudos possibilitando exercício efetivo da cidadania, e ainda função equalizadora. O desenho pesquisa deu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando revistas, livros e artigos. A educação ao longo da vida, surge na modalidade Educação de Jovens Adultos como uma redefinição da modalidade, procurando excluir a visão compensatória e reduzida da EJA. O papel da aprendizagem ao longo da vida é de extrema importância na resolução de desafios na educação e questões globais, sendo um direito de cidadania, e uma responsabilidade coletiva para a participação dos indivíduos na construção da sociedade.

O tema “aspectos históricos da educação em sexualidade e reflexões em prol da circulação de ideias”, discutido por Jéssica Karine Marques, Isabela Custódio Talora Bozzini e Tathiane Milaré discute a educação em sexualidade no espaço escolar, trazendo um apanhado histórico da sexualidade, e buscando uma reflexão e elementos norteadores fundamentais para uma análise Fleckiana. No geral, as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, sempre tentaram manter o tema sexualidade longe dos procedimentos curriculares e das responsabilidades institucionais. Que papel a escola tem sobre a temática? Com base nas categorias Fleckianas, buscou-se discutir a sexualidade na perspectiva de diferentes estilos e coletivos de pensamentos com vieses em direitos humanos; educação/ensino; biologia família; religião e políticas públicas.

O objetivo do artigo de Viviane Zorzo e Lucas Mendes, “contribuições da filosofia e epistemologia das ciências para professores dos anos iniciais: algumas considerações” é o de apresentar conhecimentos teóricos de alguns dos epistemólogos da história e filosofia da ciência e relacioná-los às possíveis contribuições para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O recorte adotado foi o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo em vista que estudos mostram a fragilidade do ensino da área. A metodologia consistiu em fazer uma pesquisa bibliográfica partindo das contribuições de distintos filósofos e epistemólogos do ensino de Ciências. Conclui-se que as contribuições de alguns filósofos e epistemólogos das ciências podem contribuir com o desenvolvimento intelectual das crianças, colaborando na aprendizagem de outras áreas, assim como despertar o interesse para área científica e ajudar na compreensão do mundo com maior criticidade. Muitas vezes os conceitos epistemológicos podem estar distantes dos saberes dos professores dos anos iniciais, dada a formação generalista dos mesmos, nesse sentido a formação continuada vem ao encontro dessa necessidade.

E, finalmente, o oitavo artigo da autoria de Martha Lucia García Narranjo, tem como objetivo explicar o que é pesquisado e o que se entende por formação em pesquisa por professores em programas de pós-graduação em metodologia virtual. A metodologia de revisão sistemática da literatura foi utilizada. Procedimentos: planejamento de busca, com base na pergunta anteriormente formulada. Conclusões: a tradição da pesquisa está vinculada à cultura da pesquisa no ensino superior. As práticas pedagógicas realizadas em sala de aula são o palco principal para o desenvolvimento de competências investigativas, é conveniente explorar espaços sociais que melhorem a formação em pesquisa na comunidade e outras estratégias curriculares. A pesquisa dá igual importância ao ensino e aprendizagem em treinamento de pesquisa e a ligação entre professor e aluno em cenários práticos diminui a lacuna teoria-prática. Existem poucos estudos sobre a formação de professores para o ensino de pesquisa.

Esperamos que o conjunto de textos expostos neste dossiê possa contribuir para se pensar e debruçar sobre os possíveis anúncios, denúncias e encaminhamentos para Educação e políticas educacionais contemporâneas no Brasil e no mundo.

O organizador.

A INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESDOBRAMENTOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

The intervention of the World Bank in educational policies and unfolding in the quality of education

Roberta Cristiane Frati – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Este artigo discorre, por meio de levantamento bibliográfico, sobre o espaço que as agências multilaterais, nesse caso específico, o Banco Mundial, ocupam nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, limitando a autonomia de gestão dos Estados-Nação, a partir de contrapartidas exigidas para os empréstimos concedidos. A proposta do BM é articulada, abrangendo um amplo conjunto de aspectos vinculados a educação, das macropolíticas até a sala de aula, impactando significativamente e onerosamente na qualidade da educação.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas Educacionais. Reforma Educacional. Qualidade de Educação.

Abstract: This article discusses, through a bibliographical survey, the space that multilateral agencies, in this specific case, the World Bank, occupy in the educational policies of developing countries, limiting the Nation States' management autonomy of management, from the required counterparts for loans granted. The BM's proposal is articulated, covering a wide range of aspects related to education, from macro-politics to the classroom, impacting significantly and costly on the quality of education.

Keywords: World Bank. Educational policies. Educational reform. Quality of education.

INTRODUÇÃO

Os Estados-Nação puderam exercer sua soberania até o início séc. XX, considerados como único órgão de poder no cenário internacional. A partir desse momento, as crises sucessivas (e entre elas a Segunda Guerra Mundial), trouxeram turbulência financeira, que se iniciaram nas economias emergentes e também atingiram os países desenvolvidos, colocando na agenda internacional a urgência de criar mecanismos de regulação internacional para inibir novas crises (FORJAZ, 2000).

Assim foram criadas as organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio, O Fundo Monetário Internacional, o Banco de Compensações Internacionais, o Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD), entre outras; estando todas vinculadas de forma bastante estreita à temática dos limites da autonomia e de intervenção de gestão dos Estados-Nação.

A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL E SUA INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A criação do Banco Mundial ocorreu em 1944, na Conferência de Bretton Woods, New Hampshire - EUA; como uma agência de crédito dos países capitalistas, fornecendo dinheiro para projetos de desenvolvimento em todo o planeta. Inicialmente suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), passando para ações de crescimento econômico dos países em desenvolvimentos da África e da América Latina, financiando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte (SILVA, 2003).

Mas o crescente endividamento desses países em desenvolvimento, resultaram em novas intervenções do Banco Mundial junto aos seus Governos, gerando uma incapacidade histórica de pagar suas dívidas. Assim, a partir de 1970, o Banco Mundial assumiu a estratégia de diversificação de empréstimos para atingir os países capitalistas devedores, apresentando instrumentos para promover reajustes estruturais e a capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas; impondo condicionalidades (contrapartidas) que permitissem ao capital financeiro do país a possibilidade de

*Graduada em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba com Especialização em Educação (Psicopedagogia, Supervisão Escolar e Gestão Escolar Empreendedora). E-mail: robertafrati@hotmail.com.

levantar renda rápida, a fim de gerar capacidade de pagamento da dívida externa, dos empréstimos e a continuidade do fluxo de capitais.

Essas condicionalidades foram elaboradas e sistematizadas no “Consenso de Washington” (1989) e passaram a ser impostas como políticas macroeconômicas para os países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Com diversificação das modalidades de empréstimos, o Banco Mundial possibilitou créditos educativos privilegiando construções escolares e a educação de segundo grau (técnica e vocacional). Mais tarde, passou a focar sua ação na redução da pobreza, traduzindo-se na priorização da escola de primeiro grau como alicerce da estratégia e reduzindo os empréstimos para a educação secundária, promovendo, ao mesmo tempo, o papel do Banco Mundial na assistência técnica. Tal prioridade foi reforçada pela Conferência Mundial pela Educação para Todos realizada na Tailândia, em 1990 que definiu como prioridade educação básica e a educação de primeiro grau como o principal objetivo da educação básica.

Segundo Torres (2003), o Banco Mundial se transformou na principal agência de assistência técnica em educação para países em desenvolvimento, e ao mesmo tempo, referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial. Assim, passou a apresentar a esses países uma proposta articulada – um pacote de medidas e uma ideologia – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, abrangendo um amplo conjunto de aspectos vinculados a educação, das macropolíticas até a sala de aula. Na visão do BM a reforma educativa, entendida como reforma do sistema escolar, é urgente; tendo como consequência a sua não realização, sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países. Esse pacote da Reforma Educacional do Banco Mundial, apresenta como aspectos mais relevantes:

- **Educação Básica como prioridade**

O BM estimula os países a investirem seus recursos públicos na educação básica, por ser considerada como elemento primordial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo para diminuir a pobreza. Mas a concepção de educação básica do Banco Mundial está bastante distante da visão proposta pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que incluiu crianças, jovens e adultos, não se limitando a educação escolar, mas sim a capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.63).

- **Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados**

Recomenda-se maior autonomia das decisões (inclusive descentralização financeira) para as escolas, conseguindo assim uma maior adaptação às condições locais.

- **Convocação para participação dos pais e da comunidade**

A ideia de participação está cada vez mais contagiada pelo apelo econômico. Desse modo, para a reforma, essa contribuição traz benefício para a sustentação da infraestrutura escolar.

- **Setor privado e organismos não-governamentais**

Incentivo à participação da iniciativa privada para a diversificação da oferta educativa, e conseqüente concorrência nessa área, observada como o melhor instrumento para a qualidade.

- **Utilização de insumos na educação**

Para o BM, recomenda a utilização de insumos que, observadas por suas pesquisas, interferem na escolaridade, gerando as habilidades requeridas pelos currículos dos seus próprios países e determinantes para a aprendizagem efetiva e uma análise do custo/investimento comparando benefícios em termos do indivíduo e da sociedade através das taxas de retorno. Seguem uma ordem de prioridades, que segundo estudos do BM, revelam uma correlação e um efeito positivos (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 51): 1 – bibliotecas; 2- tempo de instrução; 3- tarefas de casa; 4- livros didáticos; 5- conhecimentos do professor; 6- experiência do professor; 7- laboratórios; 8- salário do professor; 9- tamanho da classe.

Em suas propostas de reforma, desestimula a investir nos três últimos: laboratórios; salário do professor e redução do tamanho da classe e recomenda enfaticamente o investimento em outros três: *ampliar o tempo de instrução, prolongando o ano escolar; priorização de livros didáticos como compensador ao baixo nível de formação docente; capacitação em serviço sobre a formação inicial na modalidade a distância para os professores.*

Para o BM, a melhoria na qualidade da educação está relacionada ao resultado da presença do conjunto de insumos na educação, considerando sua incidência sobre o ensino e seu custo, o que valorizaria cada insumo em separado e a condição de ser priorizado ou não pelas políticas educacionais. Assim, por exemplo, o BM incentiva a utilização do livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo); a capacitação em serviço sobre a formação inicial; o livro didático sobre a biblioteca...

É proposta do BM privilegiar o livro didático, apoiando-se no pressuposto de um determinado tipo de texto para os países em desenvolvimento em que o professor possui escassa formação e experiência: programado, auto instrutivo, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece ao professor todas as respostas, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento; adotando a concepção tradicional, transmissora e bancária da educação em que o currículo são apenas os conteúdos a serem transmitidos e a aprendizagem como informação a ser assimilada, tornando-se em si mesmos (os livros didáticos) o currículo efetivo. É nessa concepção que está ancorada a noção de qualidade da educação e do consequente rendimento escolar.

Os textos escolares são a mais importante - senão a única - definição do currículo na maioria dos países em desenvolvimento [...] a maior parte das reformas curriculares tentam modificar o currículo proposto concentrando-se nos cursos ministrados e no número de horas oficialmente "dedicadas aos mesmos. Essas mudanças no currículo proposto são pequenas, ineficazes e enfrentam resistência por parte dos pais e dos professores (LOCKHEED e VERSPOOR, 1991, p.46-47).

O livro didático aparece como a via mais fácil e mais rápida, pela análise econômica, de se realizar a reforma educacional. Para o BM, o professor também é considerado um "insumo" educativo, que em seus estudos empíricos o aponta como elemento caro, complexo e difícil de lidar. Negam o impacto da formação docente sobre o resultado do rendimento escolar e assim na qualidade de educação; a formação docente é vista de forma isolada, ocupando um lugar insignificante entre as prioridades e as políticas, sem atender as mudanças efetivas para a reforma.

Desse modo, desaconselham o investimento em formação inicial dos docentes e priorizam a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo; recomendando-se aproveitar a modalidade a distância em ambos os casos, como uma alternativa de baixo custo.

Com a mesma narrativa da ausência de incidência no resultado do rendimento escolar, o tema salário docente, em muitos países, não entra em negociação nos empréstimos por uma condição do BM, apenas limita-se a propor que os salários devam estar atrelados ao desempenho profissional medido por meio do rendimento dos alunos.

Também é recomendação do BM, o prolongamento do ano escolar como insumo positivo na melhoria da qualidade da educação; estabelecendo horários flexíveis para as necessidades locais e o incentivo para a realização de lição de casa. Tem relevante significado o monitoramento e controle mais efetivo das autoridades educacionais para que as escolas funcionem conforme os períodos estabelecidos; os

professores cumpram seus horários para evitar-se o absenteísmo atribuído a trabalhos adicionais, instalações deficientes e até falta de responsabilidade pelos resultados.

O tempo real dedicado à aprendizagem está relacionado de maneira consistente com o rendimento. Os alunos nos países de baixa e média renda estão expostos a menos tempo *de* instrução que os alunos nos países da OCDE, como consequência de um ano escolar oficial mais curto, fechamentos não programados das escolas, absenteísmo de professores e alunos, e perturbações diversas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XVI).

Apreciação sobre o Pacote de Reforma Educacional do Banco Mundial

Uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores (TORRES, 1996)

Notamos duas grandes ausências na proposta de reforma: os professores e a pedagogia. A reforma educacional proposta é um modelo que contempla a lógica do mercado e a análise econômica, sua relação custo-benefício e as prováveis taxas de retorno, definindo assim as prioridades de investimento, o fazer educativo e a própria qualidade.

O discurso econômico dominou o discurso educativo, pois não há espaço para a discussão, definição e tomada de decisão daqueles que realmente conhecem seus dilemas, ocupando espaço aqueles que carecem de conhecimento e experiência necessários do campo educacional.

Os próprios documentos do BM demonstram um conhecimento insuficiente do processo educativo, seus conceitos e diferenciações, como nos exemplos: educação e capacitação, ensino e aprendizagem, currículo e conteúdo, livro didático e materiais de leitura, entre outros; sendo impreciso na sua formulação teórica, como um campo sem especificidade, sem construção histórica teórica e discussão pedagógica, indicando a fragilidade dos economistas e técnicos do BM nessa área.

As recomendações feitas nas propostas são apresentadas como sólidas e os resultados de estudos citados pelo BM, como conclusivos. Essas pesquisas educativas em que se fundamentam, apresentam, em muitos casos, impossibilidade de comparação (pois são poucas e com forte tendência a generalização) e a falta de confiabilidade, pela ampla margem de erro a se considerar. O BM demonstra tal fato, conforme segue:

No documento BM (1995) o assunto é tratado dentro de um quadro com o título "A pobreza dos dados sobre educação", que está centrado, contudo, na pouca confiabilidade da informação estatística. Afirma-se aqui que "os dados e a pesquisa sobre educação geralmente são insuficientes para o monitoramento, a formulação de políticas e a alocação de recursos". Essa afirmação e o reconhecimento desse fato não impede que sejam utilizados os dados estatísticos e os resultados da pesquisa disponíveis como se fossem suficientes para tal monitoramento, formulação e alocação. (TORRES, 1996, p.146)

Mas apesar de ter o conhecimento dessa dificuldade, não aponta a situação como uma advertência obrigatória, tanto metodológica quanto ética, em suas propostas, para adequada tomada de decisões com relação as prioridades e estratégia na área educacional. Dessas poucas pesquisas utilizadas para a generalização, principalmente em seus casos exitosos (desconsiderando as diferentes complexidades históricas, culturais); opta-se pela afirmação fácil de convencer o leitor (aqueles que tomam as decisões políticas) sobre os aspectos positivos daquilo que se propõe. Esses casos, aparecem sem a história, recortadas, num momento escolhido, omitindo os custos e avaliação dos seus resultados. Essa postura leva a simplificação e a distorção pelo BM aos países em desenvolvimento.

Sem as fragilidades e uma análise mais aprofundada do contexto das políticas indicadas como bem-sucedidas, a reforma se mostra como um mapa claro de opções e prioridades, uma lista ordenada de tarefas com esquemas simplistas de oposição do que funciona e não funciona em política educacional, desconsiderando variedade de objetivos, situações e contextos dos diferentes países.

Quadro 1. Recomendações do Banco Mundial para melhorar a educação de primeiro grau

Becos sem saída	Avenidas promissoras
Ajustar o currículo proposto (planejamento e programas de estudo)	Melhorar o currículo efetivo (textos escolares)
Instalar computadores na sala de aula	Proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores
Tentar reduzir o tamanho da classe	Estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução
Longos programas iniciais de formação docente	Formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.) Uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula (como complemento ou substituto do docente) Uso de instrução programada (com indicações detalhadas passo a passo)
Almoços escolares	Complemento nutricional através de merenda escolar e/ou de pequenos lanches Identificar e tratar outros problemas de saúde (infecções parasitárias, visão e audição) Educação pré-escolar (particularmente para os setores menos favorecidos)

Fonte: Lockheed e Verspoor (1991).

Outro desvio da reforma é priorizar os insumos escolares isoladamente, sem considerar a dinâmica existente nas inter-relações, baseados apenas nas análises de custo/benefício. Não é a predominância de determinados insumos que fazem a diferença entre um ensino bom ou ruim (existem bons textos e textos ruins); mas a qualidade deles (o livro didático sem a capacitação do professor pode ser investimento inútil), refletindo sobre o modo particular de se complementarem e influenciarem a todos os elementos pertencentes ao processo de ensino e de aprendizagem, atualizando e modificando os “quê” e “como” nas relações e práticas concretas da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O BM, como as agências multilaterais, propõe para o Estado uma redefinição do seu papel em relação a educação, com parâmetros e prioridades da despesa pública, inclusive inserindo maior contribuição das famílias e das comunidades nos custos da educação.

Essa tradição de reforma centralizada, vertical, elitista, preconizada para os países em desenvolvimento de maneira generalizada, encontra muitas fragilidades para modificar práticas e obter resultados melhores em sala de aula, pois a falta de capacidade de contrapor alternativas próprias (margens que são utilizadas em algumas contrapartidas nacionais) na reforma imposta, perpetua as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, condições objetivas e subjetivas que favorecem para reproduzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema (TORRES, 1996).

Isso reforça a percepção da necessidade de reformas curriculares significativas, eliminando reformas centralizadas em conteúdo, entendendo que não se trata de um decreto, mas buscando o consenso social, com a compreensão do currículo em sua totalidade e a longo prazo, num processo social, de mudança cultural, que coloca o professor no centro da discussão, como protagonista da proposta e do processo de mudança; em que num currículo aberto e reflexivo, num novo perfil docente, requer que ele aprenda e seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional, sendo a formação/capacitação docente necessárias e complementares.

A dicotomia entre o “barato” - moldada pelas estratégias do mercado e o “melhor” – aquilo que se faz necessário, efetivo; são fontes permanentes de contradições tanto no discurso como na realidade; mas que sempre serão definidos pelas condições econômicas, na visão do BM, com a aplicação das políticas tecnicamente corretas. Assim o fracasso é concedido à quem executou determinada política, por falta de vontade ou incapacidade (geralmente dos professores, mesmo sem oferecer as condições

necessárias para tal). Enfim, o BM apontou que o principal obstáculo para o fracasso da sua reforma não é o econômico, nem o técnico, e sim político e cultural.

E assim, para desestagnar a melhoria da educação, há de se considerar formular perguntas, observar necessidades e linhas de pesquisa para o futuro, conhecimentos que deixem vislumbrar a fragilidade que move o conhecimento e a teoria em educação, analisando pontos contra e a favor, os fatores críticos de êxito/fracasso no diagnóstico de uma proposta de reforma.

Como apontou o próprio BM, considerando seu principal obstáculo – o professor, e de como a reforma afeta a educação desenvolvida no chão da sala de aula pelas prioridades elegidas, é possível compreendermos nossa responsabilidade com a escola pública, não aceitando passivamente ordens, orientações e prioridades sem discuti-las coletivamente, como um movimento de gestão democrática, de emancipação e justiça social, encontrando os espaços e abrindo pequenas brechas, sem deixar abafar as discussões dentro das escolas, por meio do seu projeto político-pedagógico e assim alavancar e transformar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington D. C. 1995.

FORJAZ, M.C.S. Globalização e Crise do Estado Nacional. *RAE Revista de Administração de Empresas/ EAESP/ FGV*, São Paulo, Brasil, 2000.

FURTADO, A.G.; OGAWA, M.N. Políticas Públicas do Livro Didático e o Banco Mundial. In: *Anais. IX ANPED Sul*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2123/149>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Washington D. C., Oxford University Press; World Bank, 1991.

MOTA JUNIOR, W.P.; MAUÉS, O.C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, vol. 39, núm. 4, outubro/dezembro, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, M.A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n.61, p. 283-301, dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVEIRA, R.M.G. Educação, História e Política. *Clio Revista de Pesquisa Histórica* nº18, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24782>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

TORRES, R.M. Melhorou a qualidade da educação básica?. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, *Estratégias do Banco Mundial*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

INCLUSÃO ESCOLAR – ALGUMAS DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS SOBRE O CONTEXTO

School inclusion – some discussions and referrals on the context

Anne Gabrielle Botega – UFSCar/Campus Sorocaba*
Vivian Maggiorini Moretti – UFSCar/Campus Sorocaba**
Viviane da Silva Silveira – UFSCar/Campus Sorocaba***

Resumo: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular tornou-se hoje, um desafio para os professores e instituições escolares. Apesar da legislação existente e das políticas inclusivas, que visam garantir a efetivação da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, é possível notar que a escola não está organizada para o cumprimento desta demanda. Os obstáculos mostram-se tanto nos espaços arquitetônicos, na falta de formação continuada dos professores, nas salas com número excessivo de alunos, entre outras precariedades. O presente artigo tem por objetivo apresentar em um primeiro momento a trajetória histórica da inclusão, em seguida, discutir a legislação e políticas inclusivas educacionais existentes e finaliza com uma breve contextualização da atual conjuntura da inclusão escolar (século XXI) e os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as diversidades e assegurem a aprendizagem de todos os alunos em suas peculiaridades.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Políticas inclusivas.

Abstract: The inclusion of students with special educational needs at the regular school, has now become a challenge for teachers and school institutions. In spite of existing legislation and inclusive policies, which aim to ensure that the offer of special education is made more effective in the regular education system, it is possible to note that the school is not organized to fulfill this demand. Obstacles show up both in architectural spaces, in the lack of continuous training of teacher, in rooms with excessive number of students, among other precariousness. The purpose of this article is to present, in a first moment, the historical trajectory of inclusion, then discuss the existing legislation and inclusive educational policies, conclude with a brief contextualization of the current conjuncture of school inclusion (21st century) and the challenges to the development of inclusive pedagogical practices that contemplate the diversities and ensure the learning of all students in their peculiarities.

Keywords: School inclusion. Special education. Inclusive policies.

* Aluna Especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba e Terapeuta Ocupacional dos municípios de São Roque e Mairinque. E-mail: annegabriellem@yahoo.com.br.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP, membro dos grupos NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente e GEPRAEM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática. E-mail: vivimaggiorini@hotmail.com.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação e Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Salto de Pirapora. E-mail: vivi.dani.vi@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino se tornou atualmente um desafio para professores e instituições escolares como um todo. Percebe-se comumente que as escolas não estão preparadas para esta demanda. Podemos descrever em nossa experiência profissional direta e indiretamente com a área da educação, que esta é uma penosa realidade de muitas senão da grande maioria das escolas.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. P.18)

Outro ponto a se destacar que impede ou mesmo impossibilita a efetivação da inclusão escolar, diz respeito às classes superlotadas, um problema da escola brasileira, que seguramente compromete inclusive a qualidade da educação. Sendo assim, para que a inclusão escolar seja eficazmente efetivada, ou seja, para o cumprimento de uma educação de fato inclusiva, acredita-se ser necessários investimentos, por exemplo: na estrutura arquitetônica das escolas, como espaços, ambientes e mobiliários adequados aos alunos em questão; outro ponto deveras fundamental é o preparo dos professores para atuar com a diversidade dos alunos, investindo em recursos para a formação continuada.

Segundo Brzezinski (2006) a [...] formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um continuum (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades docentes". (BRZEZINSKI, 2006, p. 18)

Na primeira seção deste artigo faremos um breve percurso histórico da inclusão no Brasil. Na segunda, a legislação e políticas públicas inclusivas, sobretudo as educacionais. Na terceira seção abordaremos especificamente uma breve contextualização da atual conjuntura da inclusão escolar e os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

O modo como a pessoa com deficiência (PCD) é concebida socialmente decorre de perspectivas históricas que corroboram a estruturação de uma diversidade de respostas disciplinares e a instauração de Políticas Públicas. É somente a partir da década de 90, que ganha força internacionalmente um modelo de compreensão biopsicossocial da deficiência, inspirado em experiências exitosas de superação dos manicômios e de instituições educacionais especiais, concebendo-a como resultante de múltiplas dimensões – biomédicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas – relacionadas entre si.

Partindo da visão antropológica da deficiência, Lepri (2012) resgata na Antiguidade o controle do Estado sobre aspectos da vida sexual da população e o extermínio de deficiências, previsto no direito grego, para garantir a supremacia militar por meio da concepção de crianças belas e fortes. Sobre a deficiência predominava a ideia de esta ser proveniente de fato não natural e imoral, justificando, pela lógica da razão, a recolocação da ordem onde a natureza falhou.

A Idade Média, marcada pela soberania do Cristianismo e da constituição do homem à imagem e semelhança de Deus, recolocou a questão dos males físicos como punição divina com finalidades punitivas, purificantes ou salvadoras. Estruturas caritárias encontraram em tais finalidades oportunidade de salvação e redenção para pecadores, cuidadores dos então "filhos do pecado". O sentimento de culpa e a postura de aceitação condicionada não evitaram as atrocidades da inquisição, marcada pela validação de extermínio das diferenças. (LOBO, 2008)

Para Rodrigues e Lima (2017), se agrega a este contexto o fato de a PCD ser excluída também em razão do conceito de deficiência estar associado a uma equivocada ideia de ineficiência e baixa produtividade. Assim, nada podia ser feito, e só restava a aceitação dessa condição.

A conformação de uma representação científica da deficiência se inicia no Século XVIII, tendo nos processos educativos a principal possibilidade de eliminação das necessidades da vida natural e

instauração de hábitos ligados à nova vida social. Estabelecem-se os estudos da diversidade, decorrendo desta perspectiva o nascimento da educação especial (LEPRI, 2012).

Com avanços do corpo de conhecimentos considerados científicos, a ideologia iluminista e seus ideais pedagógicos foram sendo substituídos por novos conceitos de normalidade – consolidando-se no século XIX no estilo de vida e ideais típicos de uma nova classe social, a burguesia. A participação ativa nos processos produtivos separaria definitivamente os normais dos desajustados, estes últimos, direcionados a diferentes instituições, de acordo com classificações médicas ou criminais.

Conhecimentos morfológicos, antropométricos e clínicos não seriam mais observações curiosas à margem do trabalho científico, mas “ciência pura na administração dos homens” (LEPRI, 2012). A lógica de adaptação social gerou transformações nas ações voltadas às crianças, levando à obrigatoriedade dos processos educacionais. Escalas de avaliação foram desenvolvidas para diferenciar o destino dos anormais: alguns para escolas regulares, outros para escolas especiais e ainda outros para os hospitais psiquiátricos (chamados anteriormente de hospícios ou manicômios), destino ainda comum a muitos na atualidade. (SURJUS, 2017).

A representação da deficiência como “doença” trouxe efeitos concretos e segue predominante, fragmentando os modos de cuidar, separando diagnóstico e tratamento do que se entende por processos de inserção social. Como se a garantia dos direitos de cidadania ficasse num segundo plano, quando, depois de cumprida a etapa terapêutica, direitos pudessem ser concedidos.

O século XX reservaria ainda, a partir das novas concepções de Estado, crescente reivindicação das famílias em não mais delegar a educação e cuidado dos filhos com deficiência a instituições especiais, centradas em valores considerados ultrapassados. Este papel mais ativo promoveu o início de organizações familiares que, na ausência de ações públicas voltadas às PCD, passaram a desenvolvê-las.

Considerar a deficiência numa ótica de inclusão significa dar especial atenção ao modo como à pessoa é representada nos diferentes grupos que compõem um contexto social, se espelhando e obtendo informações para a formação da própria identidade. Aos profissionais, importa compreender quais representações coexistem e estão ativas nos diferentes grupos sociais de referência, incluindo aquelas nas quais embasa sua própria postura (LEPRI, 2012).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As bases para a educação especial estão na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração Universal dos Direitos da criança (1959), na Declaração Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990) e deste último advento surgiu a Declaração de Salamanca (1994), que consubstancia esses fundamentos e diretrizes básicas para a educação especial.

A Declaração (1994) de Salamanca traz como princípio básico para a educação especial que: “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 em seu artigo 58 e a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III, que determina o dever do estado com a oferta de educação especial e preconiza conjuntamente que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

No artigo 4º inciso III e no artigo 58 da LDBEN/1996, apresenta o público alvo da educação especial, isto é, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda no artigo 58 da LDBEN/1996 § 1, estabelece como direito dos educandos os serviços de apoio especializado na rede regular para atender às peculiaridades dos alunos e no § 2 deste mesmo artigo que o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, especificamente aos alunos com maior comprometimento, que precisam de um atendimento mais individualizado e não podem frequentar a escola comum.

Contudo, é importante acrescentar que em seu artigo 58, § 3 a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) aponta a abrangência da oferta de educação especial que deve iniciar na educação infantil e perdurar-se ao longo da vida. Sendo assim, fica elucidado que de acordo com a regulamentação o aluno deve ser matriculado prioritariamente em escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve

ocorrer em turno oposto, ou melhor, no contra turno a classes comuns de ensino regular, em salas multifuncionais.

O Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) foi revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e evidencia as diretrizes, os objetivos, o apoio técnico e financeiro que será prestado pela União aos sistemas públicos de ensino e quais ações contemplará estes apoios e dá outras providências para execução deste atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação especial estão instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), em seu artigo 2º estabelece que a escola deve organizar-se para o atendimento aos respectivos educandos:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Em janeiro de 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva documento que tem por objetivo assegurar os direitos a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. O Plano Nacional de Educação (PNE) decretado pela Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias que deverão ser concretizadas no campo da educação no prazo de 10 (dez) anos, de 2014 a 2024. O PNE dispõe de 20 (vinte) metas, a sua meta 4 corresponde a educação especial

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

A meta 4 diz respeito a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado para a população público alvo da educação especial, na rede regular de ensino, dentro da faixa etária de 4 a 17 anos.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar existe para ampliar o acesso das pessoas com deficiência nas classes comuns e mostrar que as pessoas podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes. Assim, a educação inclusiva alcança todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Essa modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Contudo, a elaboração destes recursos e estratégias se dá por meio de um longo caminho, onde não existe fórmulas ou receitas prontas. Cada estudante percorrerá seu próprio trajeto e exigirá que a equipe escolar faça o mesmo. Segundo Ribeiro (2012), a individualidade é e deve ser considerada quando se planeja e se procura firmar ações inclusivas. Para a autora, os principais desafios que a educação inclusiva encontra são:

- Consensos: a inclusão é um processo em direção às necessidades de todos os alunos na escola e há pontos a serem considerados, tais como, políticas, flexibilidade curricular, coletividade dos professores, compreensão sobre o ensino, sensibilidade para o contexto dessas necessidades. Todos esses fatores apontam para a mudança.
- Políticas: a estrutura das leis, baseadas nos direitos humanos, exigem acordos que encorajam a inclusão e que devem garantir recursos cruciais, fundamentais ao desenvolvimento da educação inclusiva.
- Investimentos: os fundos públicos, como parte de um suporte político para inclusão, é o principal mediador no movimento inclusivo. São eles que determinam o tipo de provisão que desenvolve os países, apresentando-os como desenvolvedor à segregação ou a provisão integrada.

- Currículo: também é considerado como chave no trabalho com escolas e professores na inclusão. O importante, atualmente, no movimento inclusivo é compreender duas questões quanto ao currículo: flexibilidade e adequações. Há então algumas direções em relação a estes: o desenvolvimento de materiais que permitam o acesso ao currículo; consideração às quanto à recepção, processamento e expressão dos alunos, o desenvolvimento possível de cada aluno para aprender, o que exige planos de trabalho, a envolver, professor, aluno, pais e a escola como um todo.
- Formação dos professores: nos sistemas inclusivos é particularmente importante haver provisões para a formação inicial e continuada dos professores.
- Envolvimento dos pais: o envolvimento da família tem sido a força para mudanças positivas no cotidiano escolar. O sistema parental pode fortalecer uma educação inclusiva, como, envolvimento no desenvolvimento escolar dos filhos; participação nas tomadas de decisão sobre assuntos relativos às suas crianças.
- Barreiras arquitetônicas: Este é o principal empecilho para alunos com deficiências físicas. Os prédios escolares, em sua maioria, são antigos e foram projetados em momentos históricos cuja a principal preocupação não era de maneira alguma a inclusão social. A ausência de rampas com medidas corretas, barras nas paredes, sinalização em Braille ou em LIBRAS, pisos antiderrapantes e o excesso de escadas, sanitários pequenos, portas estreitas e pisos irregulares, entre outras coisas, tornam a permanência e a locomoção por esses locais um imenso e perigoso desafio para quem possui algum fator limitante. A acessibilidade nestes casos é praticamente inexistente. De acordo com Marins e Emmel (2011) a aprovação do decreto federal n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004, foi um grande avanço na: garantia da acessibilidade. Que define em seu 8º artigo a acessibilidade:

I - acessibilidade: é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação; [...] (BRASIL, 2004)

Há também grupos que defendem suas opiniões quando se trata de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, aqueles que protegem o direito de o aluno frequentar as classes comuns da escola regular e os que querem a manutenção das escolas especiais. Através de uma revisão de produções científica sobre a temática, Mendes, Ferreira e Nunes (2003) apontaram poucos dados, que se restringem a relatos de depoimentos e experiências em estudo de casos, contudo sem poder avaliar impactos da política educacional.

Segundo informações encontradas no portal do Ministério da educação (MEC) a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolveu programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, esteve em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios ofereciam cursos, com duração de 40 horas, em que eram formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornavam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Conforme Fuller e Clarck (1994) a tendência de padronizar o processo dos programas de políticas públicas de inclusão escolar, geram falhas e fica impraticável desenvolver uma perspectiva nacional única, sem levar em consideração os contextos locais dos estados e municípios.

Ao contextualizarmos a educação inclusiva através de suas políticas públicas setorializadas no campo educacional, ficamos com poucas perspectivas de avanços em um país com tamanha desigualdade social. As probabilidades de mudanças no campo educacional no Brasil estão postas em lei, mas faltam ações políticas para que sejam efetivadas nas escolas e em salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, certamente toda criança tem direito a este ambiente coletivo, no entanto, transformações são fundamentais para garantir a acessibilidade. Como alguns autores já vem nos mostrando, as adequações arquitetônicas, os investimentos na formação continuada dos professores e a criação de métodos e ferramentas para aprimorar o trabalho docente são exemplos para este processo transformador.

Muitos podem concordar que o caminho para solução desta problemática ou um avanço para uma maior qualidade do atendimento ao público alvo da educação especial, está relacionado a maiores investimentos financeiros para suprir todas estas demandas e também a constituição de equipe de apoio composta por terapeutas (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional), médicos e assistente social.

Os estudos sugerem que faltam aspectos básicos, para garantir não apenas o acesso, mas a conservação desses alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes regulares. A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos educandos estão na escola para aprender e interagir, mesmo diante de suas dificuldades cabe a escola estar apta, criando situações de aprendizagem. O que nos leva a pensar que: Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo. (BOFF, 2002:9)

É compromisso das instituições escolares, prestar atendimento educacional de qualidade para as pessoas que compõe o público alvo da educação especial, porém estes estabelecimentos supracitados têm se adaptado lentamente a esta nova realidade. Evidente que diversos são os entraves que impossibilitam o avanço desta empreitada por parte das escolas, dentre eles, recursos financeiros, físicos e humanos. A inclusão escolar continua sendo uma provocação para todos os profissionais da educação e para a sociedade em geral, uma vez que incluir é um dos princípios para uma transformação humanizadora desta sociedade.

Os desafios são muitos e há um longo trajeto a ser percorrido. Este trabalho possibilitou inúmeras reflexões e conseqüentemente maior entendimento e respeito no que tange às diferenças, também levou a constatação que o papel da escola, juntamente com equipe terapêutica especializada é fundamental para o sucesso de seus educandos e de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. (39ª edição) Petrópolis: Vozes p.9 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004*. Dispõe das condições gerais da acessibilidade em seu artigo 8º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. *Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas?id=250>. Acesso em 26 jun. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 23 jun. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro e 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

FULLER, B; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, v.12, n.1, p. 119-157, 1994. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543064001119>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

GLAT, R. A integração Social dos Portadores de Deficientes: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, v.1, p. 16-23, 2000. Disponível em: https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_curso/monitores/tema_5/educacao.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2019.

LEPRI, C. *Viajantes inesperados. Notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência*. Campinas: Saberes Editora, 2012.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARINS, S. C. F.; EMMEL, M. L. G. Formação do Terapeuta Ocupacional: Acessibilidade e Tecnologias. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos v. 19 n. 1 p. 37 – 52 Jan/Abr 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/infor/Downloads/420-576-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/infor/Downloads/420-576-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 29 de jun. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 n. 33 p. 396-401 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

MEDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 21 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

RODRIGUES, A.P.N.; LIMA, C.A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios: Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v.3, n.5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

SURJUS, L.T.L.S. Terapia ocupacional, trabalho e deficiência intelectual: subsídios para a atuação no Sistema Único da Assistência Social. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 25, n. 4, p. 899-907, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/infor/Downloads/1624-8737-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - FUNDEB

Fund for maintenance and development of basic education and valorization of education professionals - FUNDEB

Patrícia de Lourdes Camargo – UFSCar/Campus Sorocaba*
Shirlei Cristina Rossete Barbosa – UFSCar/Campus Sorocaba**

Resumo: Pretende-se neste artigo refletir sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais (FUNDEB), seu contexto histórico, os avanços e as perspectivas deste para 2020. Este fundo tem como objetivo reunir recursos econômicos para a concretização das políticas municipalizantes formuladas desde a Constituição Federal de 1988 e reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente da Emenda Constitucional 14/1996, além de um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do conselho Nacional de Educação. Após a realização de pesquisa bibliográfica, verificou-se que o financiamento da educação passou por diversas modificações desde o início da educação no Brasil até a promulgação do FUNDEB em 2007, este fundo garante o financiamento da educação básica pública, da educação infantil ao ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: FUNDEB. Avanços na Educação. Investimento.

Abstract: This article intends to reflect on the fund for Maintenance and development of basic education and valorization of professionals (FUNDEB), its historical context, advances and perspectives of this for 2020. This background aims to gather resources economical for the realization of the municipalizing policies formulated since the Federal constitution of 1988 and reinforced with the law of guidelines and Bases of National Education of 1996, the Statute of the Child and adolescent of the constitutional amendment 14/1996, In addition to a set of infraconstitutional norms and resolutions of the National Council of Education. After conducting bibliographic research, it was found that the education financing has undergone several modifications since the beginning of education in Brazil until the promulgation of FUNDEB in 2007, this fund guarantees the financing of public basic education, Secondary education and youth and Adult education (EJA).

Keywords: FUNDEB. Advances in Education. Investment.

INTRODUÇÃO

O FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais, tem como objetivo promover alguns incentivos econômicos para a concretização das políticas municipalizantes formuladas desde a Constituição Federal, ele substituiu o FUNDEF (fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que foi sancionado pela Lei 9.424 em 1996 (BRASIL, 1996) elaborado conforme a proposta apresentada por Anísio Teixeira em 1932.

* Aluna Especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba e pedagoga, psicopedagoga e especialista em Educação. E-mail: patriciacamargo_78@hotmail.com.

** Aluna especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP, pedagoga, licenciada em geografia e especialista em mídias na educação. E-mail: shirleicrbarbosa@hotmail.com.

O FUNDEB passa por várias modificações no decorrer de sua história, ele é um reflexo da luta de classe buscando uma educação de qualidade para todos. Com o passar do tempo, muitas discussões foram realizadas no intuito de ampliar este investimento, proporcionando a todos um ensino universalizado e de qualidade. Este trabalho justifica-se por perceber a importância deste Fundo para a educação, através dele pode-se fazer uma reflexão do percurso histórico, dos avanços e das perspectivas do FUNDEB para 2020, que foi o prazo estipulado para existência do mesmo. O trabalho será embasado em uma pesquisa bibliográfica existente a cerca deste assunto. Busca-se entender como o FUNDEB auxiliou a educação básica pública, quais as vantagens que este trouxe e o que ocorrerá com a finalização desta lei.

PERCURSO HISTÓRICO

O FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais, tem como objetivo promover alguns incentivos econômicos para a concretização das políticas municipalizantes formuladas desde a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Emenda Constitucional 14/1996 (BRASIL, 1996), além de um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do conselho Nacional de Educação (CNE).

Para entender este fundo temos que entender todo o percurso histórico dele, toda a trajetória de luta em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade no Brasil, conforme Lima (2006). Os primeiros educadores do Brasil foram os jesuítas, que tiveram esta função por mais de 200 anos (1549-1759), no início o financiamento desta educação era feita pela Coroa Portuguesa, depois os recursos vinham através da produção gerada sob sua administração, que eram provenientes de investimentos feitos nas terras doadas pela coroa Portuguesa. (PERES, 2015) Em 1808 com a vinda da Corte para o Brasil ocorreram muitas mudanças na colônia, conforme Peres (2015), no que tange a educação foram criados cursos ligados à defesa militar e a saúde e criação e instituições culturais diversas, além da circulação dos primeiros jornais e revistas, nesta época os recursos da educação não eram claramente definidos.

Após a Independência do Brasil se promulga a primeira Constituição em 1824, que é revista após a Proclamação da República em 1891, porém nenhuma das duas Constituições traziam em seu bojo o financiamento da educação, embora a Constituição de 1824 definisse a gratuidade da instituição primária "a todos os cidadãos" (art. 179, § 32), não foram providos meios para a consecução desse direito. (PERES, 2015). Muitas legislações foram realizadas após estas constituições, como a Reforma Januário da Cunha Barbosa (1827), o ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891, porém elas não citam claramente o financiamento da educação, como nos apresenta Peres (2015). Ainda segundo o autor:

Algumas leis e decretos que citam este financiamento é os decretos da Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854, que "dá novos estatutos às Escolas de Medicina"), o qual faz breve referência ao pagamento de taxas. A reforma Leôncio de Carvalho (1878/1879), também caracterizada por vários decretos, apresenta dispositivos que, se não tratam explicitamente da questão financeira, estabelecem orientações no sentido de o governo apoiar iniciativas, como "auxiliar as escolas particulares que recebessem gratuitamente meninos mais pobres nas localidades onde o número de escolas públicas fosse insuficiente" (VIEIRA, 2008 p. 52 *apud* PERES, 2015 p. 22)

Em 1889, após a proclamação da República, o Brasil promulga mais uma Constituição, além da constituição também é criado inúmeras medidas visando ao aprimoramento do aparato educacional, porém, segundo Peres (2015) também nelas não se encontra matéria sobre o financiamento educacional. Em 1932 é criado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação", este documento traz preocupação com o financiamento da educação, sugerindo a criação de um fundo especial ou escolar, que constituiria de patrimônios, impostos e rendas próprias, que seja administrado e aplicado no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos da sua direção. (PERES, 2015). O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi o responsável pelas leis mais fundamentais da educação nacional nos últimos setenta anos, segundo Lima (2006)

[...] os capítulos sobre educação nas Constituições de 1934, 1946 e de 1988; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 4.024/61 e a Lei 9.394/96; o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); criado pela Lei 9.424/96; o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/2001 e atualmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). (LIMA 2006, p. 19)

Neste contexto histórico podemos analisar que o financiamento da educação, desde a descoberta do Brasil até a proclamação da república, foi praticamente ignorado, algumas ações foram feitas neste intuito, porém não eram claras e não surtiram os efeitos desejados, foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, principalmente a parte de Anísio Teixeira, que busca apresentar o financiamento da educação de forma clara, foi através deste financiamento que muitas leis foram promulgadas, garantindo a educação a todos. No final da década de 80 no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e particularmente nas Comissões de Trabalho na Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE) foi proposto o financiamento da educação a partir do cálculo do custo-aluno, seguindo a proposta de Anísio Teixeira. (LIMA, 2006)

Estas mudanças propostas culminaram na elaboração de uma nova constituição em 1946, que retoma a ideia de vinculação de recursos para a educação, estabelecendo a aplicação e nunca menos de 10% por parte da União e nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos dos estados, municípios e Distrito Federal. (LIMA, 2006). Os dispositivos sobre recursos para a educação seriam detalhados pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Seus 120 artigos apresentam dispositivos sobre assuntos diversos, cinco dos quais focalizam o financiamento da educação (art. 92 a 96). Muitos dispositivos foram criados para tornar a educação gratuita a todos e especificar o financiamento educacional, mas não surtiram os efeitos desejados. Em 1996 foi sancionada a Lei 9.424 que cria o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), segundo Lima (2006) elaborado conforme a proposta apresentada por Anísio Teixeira em 1932.

O FUNDEF era formado por 15% da contribuição de estados, DF e municípios, dos seguintes impostos e transferências constitucionais: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – (IPIexp); e Desoneração de Exportações – Lei Complementar no 87/1996. (LIMONTI, 2014). Os fundos estaduais contavam com complementação da União quando o valor mínimo nacional por aluno não era alcançado em determinada unidade da federação. O controle das contas do fundo, as retenções de impostos e transferências dos governos municipais e estaduais, e o crédito dos recursos do Fundo eram efetuados por meio do Banco do Brasil, como esforço para garantir a transparência das referidas movimentações (LIMONTI, 2014). O FUNDEF determinava que:

[...] no mínimo 60% dos recursos deveriam ser direcionados ao pagamento de profissionais da área de educação em efetivo exercício, tanto o professor como os profissionais de suporte pedagógico, como forma de valorização do magistério. Os recursos restantes deveriam ser aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. (LIMONTI, 2014, p. 5)

O FUNDEF foi um avanço no processo de democratização do ensino e propiciou um aumento na matrícula de alunos no ensino fundamental, mas ficou fora deste fundo a educação infantil, que não teve muito investimento nesta época. Assim foi necessário criar um novo fundo que englobasse a Educação Infantil. (LIMONTI, 2014). Em 2006 o FUNDEB foi aprovado, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ADCT, o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, implementado a partir de 1º de janeiro de 2007 e convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O FUNDEB aumentou a universalização do ensino e incluiu a Educação Infantil, será analisado no decorrer deste artigo, FUNDEB e os seus avanços.

OS AVANÇOS DO FUNDEB

O FUNDEF destinava-se ao financiamento do ensino fundamental e o FUNDEB financia toda a Educação Básica, que são as etapas da educação infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6), do ensino fundamental e do ensino médio, além das modalidades: educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação do campo e educação especial

– destinada a portadores de deficiências. (SOUZA, 2008)

O objetivo do FUNDEB é o mesmo do FUNDEF, visa promover uma redistribuição dos recursos financeiros vinculados à educação básica, adotando como critério o número de alunos matriculados por nível de ensino no âmbito de cada rede (ANDRADE, 2007 in SOUZA, 2008).

O FUNDEB teve sua implantação em janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009. Esse Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 (BRASIL, 2006) e foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006b), posteriormente convertida na Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007b).

Trata-se de um Fundo de natureza contábil que é constituído em cada estado da federação, em parte, por 20% do total arrecadado com os principais impostos estaduais, ou seja, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Outra parte do Fundo é constituída por valores transferidos da União para o estado, que são: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações, com a Lei Complementar nº. 87 (BRASIL, 1996). Constituem-no ainda valores que são repassados da União para os municípios: Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e a cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios. (RAMOS, 2011)

De acordo com a Emenda Constitucional nº 53/2006, as receitas que compõe a base de cálculo do FUNDEB são as seguintes discriminadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Recursos da base de cálculo do FUNDEB:

Dispositivo Constitucional	Receitas que comporão o FUNDEB conforme EC nº 53/2006		Exercícios		
			2007	2008	2009
Art. 155, I	1112.07.00.	ITCM – Estado	6,66%	13,33%	20%
Art. 155, II	1113.02.00	ICMS – Estado	16,66%	18,33%	20%
Art. 155, III	1112.05.00	IPVA – Estado	6,66%	13,33%	20%
Art. 158, II	1721.01.05	Cota-parte do ITR - Municípios	6,66%	13,33%	20%
Art. 158, III	1722.01.02	Cota-parte do IPVA – Municípios	6,66%	13,33%	20%
Art. 158, IV	1722.01.01	Cota-parte do ICMS – Municípios	16,66%	18,33%	20%
Art. 159, I, a	1721.01.01	Cota-parte do FPE – Estado	16,66%	18,33%	20%
Art. 159, I, b	1721.01.02	Cota-parte do FPM – Municípios	16,66%	18,33%	20%
Art. 159, II	1721.01.12	Cota-parte do IPI Exportação – Estado	16,66%	18,33%	20%
Art. 159, II, § 3º da CF c/c art 3º, § 2º da MP nº 339/2006.	1722.01.04	Cota-parte do IPI Exportação – Municípios	16,66%	18,33%	20%
Lei Complementar nº 87 c/c art 3º, § 2º da MP nº 339/2006.	1721.36.00	Cota-parte do ICMS Desoneração Exportação – Municípios	16,66%	18,33%	20%
Art. 20, MP nº 339/2006.	1321.xx.xx	Rentabilidade de aplicação dos recursos	100%	100%	100%

Fonte: ANDRADE (2007, p. 180) *apud* Souza (2008, p. 24)

Conforme Souza (2008) os recursos do FUNDEB, sob responsabilidade do gestor da área da educação municipal, devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e, Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição (os Municípios devem utilizar recursos do FUNDEB na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio), sendo que o mínimo de 60% desses recursos deve ser destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) em efetivo exercício na educação básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), e a parcela restante (de no máximo 40%), seja aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento, também da educação básica pública, observando que de acordo com as diretrizes do diploma legal em exame o termo “demais ações” compreende aquelas destinadas à aquisição de recursos materiais de consumo e permanentes – pedagógicos ou de uso administrativo –, construção e reformas de prédios escolares. Por outro lado, Machado (2017) observa:

Regulamentado em 2006, o FUNDEB representou um avanço no financiamento da educação pública brasileira. Ao vincular uma parcela considerável de receitas à manutenção de todas as modalidades de ensino básico. O fundo pode contribuir para alguns avanços no melhoramento da educação, como a redução do analfabetismo e universalização do ensino básico. O financiamento da educação pública tem como principais instrumentos os fundos contábeis que convertem os tributos pagos em investimentos. (MACHADO, 2017, p.5)

A educação básica ganhou um avanço significativo após a regulamentação do FUNDEB, pois o governo federal assumiu a responsabilidade de complementar os recursos oferecidos pelos estados e os municípios. A principal vantagem deste fundo, é a maior abrangência de financiamento, como vimos anteriormente, incluindo a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim:

Ao longo dos anos vários foram os investimentos na educação pública brasileira, ao qual elevaram os índices do Brasil no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Elevando o número de crianças e jovens dentro da sala de aula, diminuindo consideravelmente o número de analfabetos com programas educacionais para jovens e adultos, diminuindo as distâncias entre educando e escola, sociedade e educação. É necessário ressaltar que mesmo com importantes investimentos, ainda o Brasil ocupa uma “péssima” colocação no ranking da educação mundial. A qualidade da educação de nosso país é inferior a países com menores investimentos na rede de ensino público e menos desenvolvidos economicamente. Retratando a “péssima” qualidade de educação que nossas crianças, adolescentes e docentes enfrentam diariamente em sala de aula. Portanto, é evidente a necessidade de investimento na rede pública de ensino, sendo a educação pública alvo de retrocessos e de esquecimento dos órgãos federais em vigência. (MACHADO, 2017, p. 6)

Percebe-se que o FUNDEB trouxe um avanço significativo para a educação, pois ampliou o financiamento, incluindo como educação básica a educação infantil, o ensino médio e a educação de Jovens e Adultos (EJA), além de propiciar um aumento de crianças e jovens dentro da sala de aula, diminuindo o analfabetismo, como pode-se observar nas reflexões dos autores estudados. Pode-se entender que quanto mais se investir em educação, melhores serão os resultados no futuro.

AS PERSPECTIVAS DO FUNDEB PARA 2020

O fim do FUNDEB traria um caos a educação, pois extinguiria a obrigatoriedade e a responsabilidade do governo federal em relação ao financiamento educacional, muito se conquistou com a promulgação da lei que garante este financiamento e seria um retrocesso a extinção do mesmo. Para que este fundo não acabe foi apresentado no Senado Federal, a proposta de Emenda à Constituição nº 65 de 2019 (BRASIL, 2019) que acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A justificativa para a implementação da emenda constitucional é que o FUNDEB foi um marco fundamental para a política de fortalecimento da educação básica, valorização do magistério público e expansão dos investimentos em educação.

A PEC apresenta, além das metas de universalização da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos e de ampliação da oferta de educação infantil em creche para as crianças de até três anos de idade, a meta relativa à oferta gratuita de educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, o que se revela fundamental para a redução do analfabetismo:

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

III- observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV e no § 1º do art. 208, as metas de universalização da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, de oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria e de ampliação da oferta de educação infantil em creche para as crianças até os três anos de idade, nos termos do plano nacional de educação, previsto no art. 214 (...) (BRASIL, 2019)

Também nesta PEC é proposto a fixação de piso salarial profissional nacional para o conjunto dos profissionais da educação básica pública, e não apenas para os profissionais do magistério público da educação básica, em sintonia com o disposto no inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

III, d) o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica pública, conforme o disposto nos incisos V e VIII do art. 206 (BRASIL, 2019)

A proposta de Emenda à Constituição nº 65 de 2019 traz, também, em seu bojo a necessidade de ampliação da participação da União no financiamento da educação básica para a implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial, passando a um mínimo de 40%, sendo ampliada progressivamente a partir do percentual de 20% no primeiro ano de vigência do novo FUNDEB, e vincula a Complementação CAQi ao conceito do "Custo Aluno-Qualidade Inicial", em consonância com as reivindicações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), de modo a potencializar o papel redistributivo do FUNDEB e a reduzir distorções atualmente existentes.

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

III, e) o Custo Aluno-Qualidade Inicial materializa o padrão mínimo de qualidade demandado pelo § 1º do art. 211, e determina que todas as escolas públicas brasileiras deverão ter os insumos mínimos necessário para a realização do processo de ensino aprendizagem;

f) os insumos que constituem o padrão mínimo de qualidade e compõem o CAQi são piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica pública; política de carreira para os profissionais da educação, formação continuada para os profissionais da educação, número adequado de alunos por turma nas escolas públicas, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica e unidades escolares equipadas com biblioteca, laboratório de informática, laboratórios de ciências, Internet banda larga, quadra poliesportiva coberta, acesso pleno à água potável e luz, bem como programas suplementares de matéria didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde aos educandos (BRASIL, 2019)

E em seu artigo 2º, ainda traz:

Art. 2º A complementação da União referida no inciso V do art. 212-A será implementada progressivamente até alcançar a proporção estabelecida no inciso VI do art. 212-A, a partir do primeiro ano subsequente ao da vigência desta Emenda Constitucional da seguinte forma:

- I- 20% (vinte por cento), no primeiro ano;
- II- 22% (vinte e dois por cento), no segundo ano;
- III- 24% (vinte e quatro por cento), no terceiro ano;
- IV- 26% (vinte e seis por cento), no quarto ano;
- V- 28% (vinte e oito por cento), no quinto ano;
- VI- 30% (trinta por cento), no sexto ano;
- VII- 32% (trinta e dois por cento), no sétimo ano;
- VIII- 34% (trinta e quatro por cento), no oitavo ano;
- IX- 36% (trinta e seis por cento), no nono ano;
- X- 38% (trinta e oito por cento), no décimo ano;
- XI- 40% (quarenta por cento), a partir do décimo primeiro ano. (BRASIL, 2019)

Propõe-se ainda que aumente a porcentagem que é investida no pagamento dos profissionais da educação básica pública de 60% para 75% de cada fundo, de forma a assegurar a prioridade da aplicação dos recursos dos fundos para a remuneração e valorização dos profissionais da educação.

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

- VI - a complementação da União de que trata o inciso V, denominada Complementação Custo Aluno-Qualidade inicial será de, no mínimo, 40% (quarenta por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II;
- X- proporção não inferior a 75% (setenta e cinco por cento) dos recursos de cada Fundo referido no inciso I será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica pública em efetivo exercício. (BRASIL, 2019)

Esta PEC vem de encontro aos anseios dos profissionais da educação, dos gestores, prefeitos e governadores, além de contemplar as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. A aprovação desta PEC garantirá a alteração da Constituição Federal, tornando permanente o FUNDEB e assim proporcionando uma melhora significativa no ensino, visto que no decorrer do trabalho pode-se refletir nos aspectos positivos do FUNDEB, analisa-se que muito é necessário fazer para garantir a qualidade de ensino, mas esse seria o primeiro passo neste sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proporcionou uma reflexão sobre o contexto histórico do financiamento da educação no Brasil, seus avanços e a perspectiva deste financiamento a partir de 2020.

Através dos estudos analisou que desde a educação realizada pelos Jesuítas é questionado o financiamento em relação a educação, no início a coroa portuguesa investiu na educação, porém este investimento era pequeno, os Jesuítas conseguiam se manter através dos investimentos realizados nas terras que ganhavam da coroa. Com o passar do tempo, muitas discussões foram realizadas no intuito de ampliar este investimento, proporcionando a todos um ensino universalizado e de qualidade.

Um dos movimentos mais importantes em relação ao investimento da educação básica foi o "Manifesto dos Pioneiros da Educação", principalmente a parte de Anísio Teixeira, que busca apresentar o financiamento da educação de forma clara, foi através deste financiamento que muitas leis foram promulgadas, garantindo a educação a todos.

O FUNDEF (fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi sancionado em 1996 pela Lei 9.424. (BRASIL, 1996), e trazia em seu texto a forma de financiamento utilizado na educação básica, era formado por 15% da contribuição de estados, DF e municípios, dos seguintes impostos e transferências constitucionais: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – (IPIexp); e Desoneração de Exportações – Lei Complementar no 87/1996. Este Fundo regulamentava a forma deste financiamento, levando em consideração o número de alunos da escola.

Após muitas discussões foi promulgado o FUNDEB, que veio substituir o FUNDEF, o FUNDEB trouxe um avanço significativo para a educação, pois ampliou o financiamento, incluindo como educação básica a educação infantil, o ensino médio e a educação de Jovens e Adultos (EJA), além de propiciar um aumento de crianças e jovens dentro da sala de aula, diminuindo o analfabetismo, como pode-se observar nas reflexões dos autores estudados. Pode-se entender que quanto mais se investir em educação, melhores serão os resultados no futuro.

Assim pode-se perceber que o FUNDEB trouxe muitas vantagens a Educação brasileira, porém esta Lei tem prazo. Em 2006 o FUNDEB foi aprovado, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. (BRASIL, 2006), que dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ADCT, o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, implementado a partir de 1º de janeiro de 2007 e convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, com prazo até 2020.

Em 2019 foi apresentado ao Senado Federal a PEC nº 65 que se aprovada garantirá a alteração da Constituição Federal, tornando permanente o FUNDEB e assim proporcionando uma melhora significativa no ensino, visto que no decorrer do trabalho pode-se refletir nos aspectos positivos do FUNDEB, analisa-se que muito é necessário fazer para garantir a qualidade de ensino.

Com este trabalho pode-se fazer um estudo sobre o FUNDEB, conhecendo seu percurso histórico, os avanços que o mesmo trouxe para a educação e entender a proposta da continuidade deste financiamento. As políticas públicas voltadas a esta proposta de melhoria da educação básica através deste financiamento é de suma importância para a Educação em nosso país, seria necessário um estudo mais aprofundado para entender todo este processo e como a falta deste fundo poderá prejudicar a educação básica em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. A. Contabilidade Pública na Gestão Municipal. São Paulo: Atlas, 2007. In: SOUZA, O. J. A.; CAMARGO, R. G. *A Aplicação dos recursos do FUNDEB*: Secretaria Municipal da Educação Lins, SP – Estudo de Caso, UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium - Curso de Ciências Contábeis, LINS – SP, 2008

BRASIL. Emenda à Constituição – *PEC nº 65, de 2019*, Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. FUNDEF (fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que foi sancionado pela Lei 9.424 em 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Constituição Federal (CF) de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: junho de 2019

BRASIL. Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em junho de 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional 14 de 12 de setembro de 1996, modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: junho de 2019

BRASIL. Emenda Constitucional 53 de 19 de dezembro de 2006, 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:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Medida provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006b, convertida na Lei nº 11.494, de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Lei complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, Dispõe sobre o Imposto dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp87.htm. Acesso em: junho de 2019.

LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. *FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: Avanços na universalização da educação básica*, Brasília/DF.: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/FUNDEB+avancos+na+universalizacao+da+educacao+basica/9be4477d-88b3-4fe8-a3bc-fc263d878002?version=1.3>. Acesso em: 20 mai.2019.

LIMONTI, R. M.; PERES, U.D.; CALDAS, E. L. *Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi*, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-76121430>. Acesso em: 20 mai.2019.

MACHADO, D. L. *Financiamento da educação- FUNDEB: Uma Análise Sobre os Investimentos Na Educação, Eixo- Políticas Públicas e Gestão da Educação*, Agência Financiadora: não contou com financiamento, 2017, Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23762_12134.pdf. Acesso em: 20 mai.2019.

PERES, A. J. S.; VIDAL, E. M. *O FUNDEB em perspectiva*. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/O+FUNDEB+em+perspectiva/e04c88f9-53d2-4f9b-9e80-1277fac4e516?version=1.3>. Acesso em: 20 mai.2019.

RAMOS, R. C.; GIORGI, C. A. Di. *Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP*, 2011, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000400009&script=sci_abstract&tlng=pt. acessado em: 20 junho de 2019

SOUZA, O. J. A.; CAMARGO, R. G. *A aplicação dos recursos do FUNDEB*. Secretaria Municipal da Educação Lins, SP – Estudo de Caso, UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium - Curso de Ciências Contábeis, Lins – SP, 2008.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

A APLICABILIDADE DO DECRETO 7.234/2010 NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO/ CAMPUS-SÃO ROQUE

The applicability of the decree 7.234/2010 at the federal Institute Of Education, Science and Technology of São Paulo/ Campus-São Roque

Kátia Cristina Alves Pinto– IFSP/Campus São Roque*
Karina Luísa Lima Santos– UFSCar/Campus Sorocaba**

Resumo: O objetivo deste artigo é inserir-se em uma reflexão acerca da aplicabilidade do decreto 7234/2010 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Roque, no que diz respeito às ações que são desenvolvidas para que se cumpram as diretrizes do decreto quanto ao processo de permanência e o êxito do estudantes no curso escolhido. A metodologia caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental de cunho exploratório e de abordagem qualitativa. Como encaminhamentos resultantes, entendemos que, as metas estão sendo atingidas, contingenciadas, entretanto, por descompasso entre recursos e demanda.

Palavras-chave: Assistência estudantil. Políticas educacionais. Processo educativo.

Abstract: The aim of this article is to insert into a reflection on the applicability of Decree 7234/2010 in the Federal Institute of Education Science and Technology of São Paulo (IFSP)- Campus São Roque, with regard to the actions that are Developed to comply with the guidelines of the Decree regarding the process of permanence and the success of the students in the chosen course. The methodology is characterized as a bibliographic and documentary review of an exploratory nature and a qualitative approach. As resulting referrals, we understand that the goals are being achieved, contingencies, however, by mismatch between resources and demand.

Keywords: Student assistance. Educational policies. Educational process.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é inserir-se em uma reflexão acerca da aplicabilidade do Decreto 7234/2010 (BRASIL, 2010) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) -Campus São Roque, saber de que forma ele é aplicado, embora esse decreto é de abrangência nacional, cada campus distribui os valores de acordo com o perfil da sua comunidade escolar. Este decreto trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES contendo diretrizes que visam garantir condições de permanência para o êxito dos estudantes, durante o seu curso. A partir das diretrizes deste programa o IFSP-São Roque implementou outras políticas institucionais como: A política de Assistência Estudantil do IFSP (PAE), que orientam os repasses financeiros aos estudantes e têm por objetivo custear, parcial ou integralmente, os gastos dos estudantes e Ação Universal que é um programa destinado a toda comunidade discente, independentemente da situação socioeconômica. Dentre os auxílios oferecidos: auxílio transporte, alimentação, moradia, saúde e apoio ao estudante, Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil (COPAE) órgão colegiado propositivo, consultivo de Assistência Estudantil, que auxilia a Pró-reitoria de Ensino na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, seus

* Técnica em Assuntos Educacionais do IFSP - Campus São Roque. Aluna Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: kat_i.cristina@hotmail.com.

**Aluna especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP. E-mail: karinalusa@hotmail.com.

programas, projetos e ações. Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil (COSAE) tem por objetivo estabelecer um sistema de indicadores socioeconômicos que permita o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), norteador da análise socioeconômica para fins de concessão dos auxílios estudantis.

Com essas políticas institucionais o IFSP-São Roque propõe-se a garantir o direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. O direito à educação é o primeiro direito social garantido na Constituição Federal em seu artigo 6º e enfatiza em seu artigo 205 que essa educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Esse conjunto de princípios e finalidades que permeiam a educação é dever da família que não conseguindo fazer sozinha recebe a contribuição do Estado. Essa contribuição do Estado vem em forma de políticas públicas que segundo Hofling (2001), é o Estado em ação, implementando um projeto de governo com diferentes ações através de programas para tentar suprir as demandas de setores específicos da sociedade.

Nesse viés surgiu à importância de discutir a implementação do decreto 7.234/210 no IFSP-São Roque, identificar as ações de assistência para a permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade e verificar o número de discentes do ensino superior e do ensino médios integrados contemplados pela assistência. Para fundamentar o estudo, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica e documental sobre os temas de interesse.

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor compreender uma área do conhecimento é preciso entender sua origem, sua trajetória. Sendo assim, a política pública é considerada uma área do conhecimento, que surgiu como disciplina acadêmica nos USA para estudar as ações do governo, diferentemente na Europa o foco foi no papel do Estado. Souza (2003), complementa afirmando que as políticas públicas trilha por três caminhos, primeiro focaliza os estudos das instituições, segundo promover o bom governo e o terceiro caminho é entender como e por que os governos optam por determinadas ações. Após a guerra fria as políticas públicas surgem como ferramentas para tomada de decisões do governo.

Por ser uma área recente da ciência política, não existe um consenso na literatura no que cerne conceito ou definição de Políticas Públicas. Rua (1998), sintetiza a definição de políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinadas a resoluções de problemas políticos. Dois elementos fundamentais que SECCHI (2012) traz: intencionalidade pública e resposta a um problema público, ou seja, para estabelecer uma política pública é preciso que o tratamento ou a resolução de um problema seja coletivamente relevante. A definição mais conhecida é a de Laswell onde relata que as análises sobre políticas públicas implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Para este trabalho a definição de políticas públicas, de fato são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo estado, sendo assim, o "Estado em ação", como explica Hofling, (...) É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. (HOFLING, 2001, p.31).

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Se políticas públicas são as ações e atividades desenvolvidas pelo estado, também podem ser caracterizadas como parte do que o governo implementa ou decide não implementar em educação. Sabendo que estamos nos referindo a educação formal, aplicada à educação escolar, sendo assim políticas públicas educacionais nos remete diretamente a educação escolar. Este espaço escolar vem sofrendo inúmeras alterações em sua estrutura e no conceito do que é educação e para quem seria a mesma. Como podemos ver na legislação, o cidadão passa a ter direito a instrução primária apenas na Constituição Imperial de 1824, no artigo 179, XXXII (BRASIL, 1824). Porém a mesma constituição deixa claro no artigo 6º quem é cidadão, sendo apenas aqueles que nasceram no Brasil, sendo ingênuos ou libertos. Os ingênuos eram os que nasceram livres e de pais livres e os libertos eram os alforriados. Desta forma, fica claro que a estrutura educacional por muito tempo em seu ordenamento jurídico foi de caráter excludente.

Se anteriormente a educação era apenas para alguns, vemos agora na Constituição Federal de 1988, art. 205, uma educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento e o preparo para o mercado de trabalho, formação do cidadão para uma vivência plena. No artigo 206, declara que o

ensino será ministrado com base em alguns princípios e um deles é “[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. [...] VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Ainda sobre a oferta de educação escolar temos a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) – que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo nas quatro primeiras metas a Universalização da educação básica e acrescentou como meta até o ano de 2024, atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos. Apesar desse novo ordenamento jurídico onde todos têm o direito a estar na escola, isso não tem se demonstrado o suficiente para garantir a permanência do aluno no seu percurso como estudante.

O CENÁRIO DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO-CAMPUS SÃO ROQUE

O Campus São Roque foi idealizado no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente implantado como Unidade Descentralizada (UNED), o campus São Roque do IFSP foi autorizado por Portaria Ministerial nº710, de 09/06/2008. (BRASIL, 2008a). Conforme afirma o Ministério da Educação (MEC), a rede federal de educação vem atingindo a maior expansão de sua história tendo vista o grande crescimento dessas instituições. Em função da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 (BRASIL, 2008b), a UNED São Roque passou a ser IFSP-Campus São Roque e com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, pública e inclusiva a microrregião no qual está inserido abrangendo os municípios de São Roque, Araçariguama, Itapevi, Vargem Grande, Ibiúna, Cotia, Mairinque, Alumínio, o Campus São Roque inicia suas atividades no segundo semestre de 2008, com a abertura do curso técnico em Agronegócio.

No primeiro semestre de 2009, iniciou o curso técnico em Agroindústria e, no segundo semestre de 2010, teve início o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em 2012, o Campus passou a oferecer os cursos de ensino médio integrado ao técnico em Alimentos e em Administração (em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo), bem como o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. No primeiro semestre de 2013 foram iniciados o curso superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia e o Técnico em Serviços Públicos oferecido na modalidade à distância em parceria com a Rede E-TEC Brasil. Em 2014, no primeiro semestre, teve início o curso de Bacharelado em Administração. Em 2015, a referida instituição passou a oferecer os cursos de ensino médio integrado ao técnico em Alimentos e em Administração, integralmente pela instituição, e, em 2017, o curso de ensino médio integrado ao técnico em Meio Ambiente. Em 2019, começa a ser oferecido o curso de Especialização em Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza tem como objetivo capacitar professores das áreas de ciências que atuam nos níveis de ensino fundamental e médio.

Nos últimos anos, o IFSP – Campus São Roque tem estreitado sua relação com a comunidade por meio dos cursos de extensão, a fim de promover ações de parceria, acordos e convênios, estabelecendo contato com empresas e instituições de ensino e participações nos Conselhos Municipais e em diversas outras atividades que integram a Instituição à cidade. Nesse contexto, a educação é reafirmada como direito social e a Política de Assistência Estudantil é pensada como meio efetivo de consolidação desse direito. Assim, com base no Decreto nº 7.234/10 (artigo 4º parágrafo único), as ações de assistência estudantil viabilizam a igualdade de oportunidades, bem como a permanência do educando na instituição (BRASIL, 2010).

O DECRETO FEDERAL N. 7234/2010 E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A história de uma educação excludente no Brasil foi algo que permeou por muitos anos e não apenas a educação básica, mas com muita robustez o ensino superior. Ainda no Brasil Império esse ensino era voltado apenas para os filhos da aristocracia. E assim foi enraizado no Brasil o ensino superior, apenas para alguns cidadãos. A educação passa a ser reconhecida como um direito público regulamentado pelo Estado, na década de 1930 (VASCONCELOS, 2010), no governo Getúlio Vargas. Assim como o direito à educação não é algo recente, as ações assistenciais também não. Em 1928 ocorreu a primeira manifestação de apoio aos estudantes universitários, quando ocorre a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris que apoiava os estudantes que estudavam na capital francesa.

No Brasil o debate acerca do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público brasileiro se deu a partir do século XX, quando o Ministério da Educação (MEC) realizou uma pesquisa e concluiu que 40% dos estudantes evadiam dos seus cursos. A fim de apoiar a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior vários movimentos foram realizados. Diante disso importantes programas foram destacados, a exemplo o do Governo Lula (2003-2010) com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa universidades para todos (PROUNI) e a do governo Fernando Henrique Cardoso com a política de “democratização” do acesso á educação básica.

Neste contexto (ARAÚJO, 2003), afirma que devido às altas taxas de desigualdade social no Brasil, as assistências estudantis tem grande importância na permanência e conclusão dos cursos, ampliando o acesso às universidades federais e diplomação dos discentes. Para que isso aconteça é importante não só ampliar o acesso ao nível universitário como também pensar em programas para manter esse aluno, até obter o êxito do seu curso. Um grande aliado dos estudantes foi o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil que tem por objetivos:

- Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional;
- Assessorar permanentemente a Andifes;
- Participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém;
- Promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados.

Neste contexto, o processo de democratização do sistema educacional brasileiro, particularmente das Universidades Públicas, passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os alunos na universidade, até a conclusão do curso escolhido, através de formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes, provocadas pelas condições da estrutura social e econômica. (FONAPRACE, 1997, p. 301).

AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A APLICABILIDADE DO DECRETO 7234/2010 NO CAMPUS-SÃO ROQUE

Este capítulo refere-se às ações desenvolvidas pelo Instituto Federal São Paulo, Campus São Roque para que os objetivos das diretrizes do decreto 7234/2010 (BRASIL, 2010), da Resolução nº41/2015 (BRASIL, 2015a) e Resolução nº42/2015 (BRASIL, 2015b) no IFSP-São Roque se concretizem.

Neste contexto é importante fazer um breve contexto histórico da trajetória da Assistência Estudantil que era oferecida aos discentes no IFSP até o presente Decreto nº7.234, de 10 de julho de 2010. O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi criado em 2010 com o decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. A aprovação desse decreto contribuiu para que ações de Assistência Estudantil fossem criadas e implementadas nas universidades e institutos federais de todo o país.

Anterior ao decreto nº7234/2010 IFSP desenvolvia ações pontuais de Assistência ao Educando, com o objetivo de apoiar a permanência dos estudantes na instituição. Os recursos utilizados eram próprios da instituição, e essas ações não estavam organizadas em um programa, sendo executadas de maneiras diversas pelo campus.

Em 2011, foi aprovada a Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011 (BRASIL, 2011), que estabeleceu as diretrizes iniciais da execução das ações de Assistência Estudantil nos campus, por meio da implantação e do desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Em 2013, foi criada a Coordenadoria de Assistência Estudantil na Pró-Reitoria de Ensino, e com ela foram iniciadas as ações de gestão sistêmica da Assistência Estudantil no IFSP. Em 2014, por meio das Resoluções nº 135 e Nº 136/2014 (BRASIL, 2014a, 2014b), foram criadas a Política de Assistência Estudantil do IFSP e a Normatização da Política de Assistência Estudantil. Em 2015, houve uma atualização das resoluções supracitadas, resultando nas Resoluções nº 41 e nº 42/2015 estando em vigência (Relatório da política de assistência estudantil-IFSP- 2013, 2014, 2015).

A resolução N° 41 e 42/2015 traz a descentralização das ações para os campus para que os mesmo pratiquem suas ações de acordo com a especificidade da sua comunidade escolar. O setor responsável pela execução da assistência estudantil nos campus é a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), composta por uma equipe técnica constituída por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais, buscando assessorar o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O perfil do aluno ingressante no campus São Roque é bem variado devido a democratização do acesso às vagas ofertadas oferecidas pelo SISU e recentemente pelo Vestibular ENEM. Sendo assim vêm aumentando o número de alunos de classe econômica mais baixas, bem como em situação de vulnerabilidade.

Para a concessão dos auxílios é realizada somente análise econômica, devido ausência do Assistente Social. Em consonância com o art.16° parágrafo único da resolução 42/2015(BRASIL, 2015b), "[...] a análise econômica para a concessão dos auxílios poderá ser realizada por pedagogos, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais, vinculados ao Sociopedagógico".

Outro programa importante que faz parte da Política de Assistência Estudantil do IFSP é o Programa de Ações Universais que são ações desenvolvidas de esporte, cultura, inclusão digital e aprendizado de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas ações são desenvolvidas a partir de projetos elaborados pelos servidores do campus, podendo ter a participação dos discentes. A concessão dos auxílios é realizada, conforme publicação de Edital, com base na Resolução N° 41, Art. 34, quais sejam: Esporte, Cultura, Inclusão Digital, suporte às necessidades educacionais específicas e Apoio didático-pedagógico – este último dependerá de disponibilidade orçamentária, conforme Art. 13° (Parágrafo Único). Salientamos que tais projetos serão analisados pela Comissão de Ações Universais (composta por servidores docentes e técnicos- administrativos) a qual avaliará a viabilidade da ação, bem como acompanhará sua execução.

Dessa maneira, as ações da Política de Assistência Estudantil, tanto do Programa de Auxílio Permanência quanto do Programa de Ações Universais, são realizadas conforme o Decreto N° 7.234, de 10 de julho de 2010, bem como através das Resoluções N° 41 e 42, de 02 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a, 2015b) que, respectivamente, aprova a referida política e define a Normatização dos Auxílios. Desta forma, pretende-se alcançar os objetivos da Política de Assistência Estudantil que são:

I - Democratizar as condições de permanência dos alunos na educação pública federal;

II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação pública federal;

III - Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e atuar preventivamente nas situações de retenção e evasão. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e

V - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, na perspectiva de cidadania.

No que se refere ao quantitativo de alunos atendidos, bem como sobre valores e auxílios concedidos nos últimos anos pelo Programa de Auxílio Permanência, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Atendimento aos estudantes do IFSP – Campus São Roque/SP

Ano Letivo	Orçamento	Alunos inscritos	Alunos atendidos	Tipos de Auxílios	Valores
2017	R\$ 597.878,14	315	239	Transporte	200,00
				Alimentação	200,00
				Moradia	400,00
2018	R\$ 609.111,75	330	162	Transporte	200,00
				Alimentação	200,00
				Moradia	400,00
2019	R\$ 591.515,45	386	170	Transporte	200,00
				Alimentação	200,00
				Moradia	400,00

Fonte: Adaptado do Projeto anual de assistência estudantil-IFSP-São Roque (IFSP-São Roque, 2017, 2018 e 2019).

Quadro 2 – Programa de Ações Universais

Ano Letivo	Valores
2017	R\$ 14.796,95
2018	R\$ 10.551,29
2019	<i>Não houve devido ao contingenciamento das verbas, oficializado através do decreto N°9.741/2019.</i>

Fonte: Adaptado do Projeto anual de assistência estudantil-IFSP-São Roque (IFSP-São Roque, 2017, 2018 e 2019).

No ano de 2014 e 2015, houve uma pesquisa referente à avaliação da Política de Assistência Estudantil realizada pela Coordenadoria Sócio Pedagógico do Campus, onde se apontou que cerca de 65% dos alunos responderam o questionário. O maior questionamento foi no quesito valores dos auxílios, que não estavam sendo suficiente para atender suas necessidades. Outro fator importante constatado na pesquisa foi o estímulo que essa política estava realizando quanto ao envolvimento e participação nos estudos. Em 2016 foi possível um reajuste no orçamento possibilitando um aumento substancial nos valores dos auxílios.

Ressaltando que o IFSP-Campus São Roque atende aos níveis Superior e Médio Técnico, Silva, (2018), relata que em 2004, na gestão de Lula, revogou-se o Decreto n.º 2.208/97(BRASIL, 1997), reintegrando os ensinos médio e técnico, por meio do novo Decreto n.º 5.154/2004(BRASIL, 2004). Sendo assim, o programa de assistência estudantil abrange o ensino médio integrado e o ensino superior. Neste contexto, fica evidente por meio das leituras exploratórias na pesquisa documental que os objetivos da Política de Assistência Estudantil do IFSP- Campus São Roque, estão sendo alcançados, porém com algumas ressalvas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais são um recorte das políticas públicas, estas entendidas como caminho ou curso de ação proferida a outros pelas autoridades constituídas para o enfrentamento de questões ou problemas sociais (LIMA, 2016). Essa reflexão do autor nos remete a Constituição Federal quando afirma que a principal função da educação é preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania, porém para que isso ocorra é preciso haver colaboração da sociedade e do Estado nas suas três esferas governamentais.

Neste contexto da colaboração do Estado, no referido ano (2019) em que este artigo é desenvolvido uma notícia preocupante estampou as capas dos principais meios de comunicação do país “O Contingenciamento das verbas para a educação, oficializado através do Decreto nº9.741/2019.” (BRASIL, 2019) Em nota publicada em seu sítio eletrônico o Instituto Federal São Paulo afirma que “[...] esta ação poderá comprometer a execução das atividades planejadas de ensino, pesquisa e extensão dos nossos 36 campus, para o segundo semestre” (IFSP, 2019). Podendo afeta até mesmo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Marshall (1967), diz que a “[...] a educação é um direito que abre o campo para se ter novos direitos”. É através da educação que se tem conhecimento a diferentes tipos de direito como, saúde, alimentação dentre outros. Sendo assim discutir a aplicabilidade do Decreto 7.234/210 no IFSP-campus São Roque foi importante, pois este decreto permitiu condições de igualdade, para que o discente consiga permanecer na instituição e concluir seu curso, foi um marco inicial para próximos debates acerca deste tema que, não acaba aqui, visto que embora existam descompassos entre a demanda e oferta de auxílios, reconhece-se que a presença de tal política é relevante e impacta o acesso e permanência na instituição de educação federal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.O. *O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Constituições Brasileiras: 1824. vol. I*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência

e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf>. Acesso em: 14 jun.2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 25 jun.2019.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º 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. Brasília: Palácio do Planalto, 1997. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 05 de mai.2019.

BRASIL. Decreto n.5.154 de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 05 de mai.2019.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portaria Normativa n. 710, de 09 de Junho de 2008*. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP a promover o funcionamento de sua UNED de São Roque/SP. Brasília: MEC,2008a. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-710-2008_209263.html>. Acesso em: 14 jun.2019.

BRASIL. *Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 de jun.2019

BRASIL. *Decreto Federal n.7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011*. Aprova o regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2011/resol_351_regulamento-programa-assistencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 05 mai.2019.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024)*. Brasília: MEC/SASE, 2014b. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. *Portaria n.5.314, de 06 de outubro de 2014*. Designa Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?start=1>>. Acesso em: 10 mai.2019.

BRASIL. *Resolução nº 135, de 04 de novembro de 2014*. Aprova a política de Assistência Estudantil (PAE). São Paulo: Instituto Federal, 2014a. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Resol_135_Aprova%20Politica%20de%20Assistencia%20Estudantil.pdf> . Acesso em: 07 mai.2019.

BRASIL. *Resolução nº 136, de 04 de novembro de 2014*. Aprova normativa dos auxílio da política de Assistência Estudantil (PAE). São Paulo: Instituto Federal, 2014b. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Resol_136_Aprova%20Normatizao%20dos%20Auxlios%20Estudantis%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Resol_136_Aprova%20Normatizao%20dos%20Auxlios%20Estudantis%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 mai.2019.

BRASIL. *Portaria n.5.314, de 06 de outubro de 2014*. Designa Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: < <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?start=1> >. Acesso em: 10 mai.2019.

BRASIL. *Resolução n. 41, de 02 de junho de 2015*. Altera a política estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em:< <https://www.ifsp.edu.br/institucional/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=1> >. Acesso em 10 mai.2019.

BRASIL. *Resolução n.º 42, de 02 de junho de 2015*. Altera a normatização dos auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://scl.ifsp.edu.br/portal/arquivos/Atualiza%C3%A7%C3%A3o_Site/2016/RESOLU%C3%87%C3%830_N_41_DE_02_DE_JUNHO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019

BRASIL. *Decreto Federal n.9.741, de 29 de Março de 2019*. Altera o Decreto n o 9.711, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Expansão da Rede Federal*. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> >. Acesso em: 18 jun. 2019

CURY, C.R.J. *Sistema nacional de educação: uma reflexão provocativa ao debate*. In: CURY, C.R.J. O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos pós o Manifesto. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 25 jun.2019.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Histórias e memórias conjugadas em documento. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2012, Uberlândia/MG, *Anais...* Uberlândia/MG: ANDIFES, out. 2012. Disponível em:< http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25 >. Acesso em: 05 mai.2019.

HOFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001 41.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - SÃO ROQUE. *Projeto de curso de pós-graduação lato sensu: metodologia do ensino das ciências da natureza*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Roque. Disponível em: <http://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/653/PPC_LS_MECN_IFSP_SRO_Final.pdf>. Acesso em: 02 mai.2019

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - SÃO ROQUE. *Projeto de Assistência Estudantil do Campus São Roque* 2017. São Paulo, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - SÃO ROQUE. *Projeto de Assistência Estudantil do Campus São Roque* 2018. São Paulo, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) - SÃO ROQUE. *Projeto de Assistência Estudantil do Campus São Roque* 2019. São Paulo, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) – *Nota do IFSP: Com base no Decreto n° 9741/2019, 29, março de 2019, mai. 2019*. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/913-nota-do-ifsp>>. Acesso em 10 jun. 2019.

LIMA, P.G. A diversidade nas políticas educacionais no brasil. *Cad. Pes., São Luís*, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198/3742>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019. Acesso em: 14 jun.2019.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ONO, L.T.P.; TONON, L. Aplicação da política de assistência estudantil em uma Instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga*, v. 3, n. 3, p. 4-26, 2016.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: BITTAR, M.. OLIVEIRA, J.F.; MOROSINI, M. (Orgs). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008

SILVA, A.R.D. *O Programa de auxílio de permanência, da política de assistência estudantil, no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica: Um estudo do programa no Instituto Federal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), 2018.

SOUZA, C. A introdução política pública: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 599- 616, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 10 mai.2019.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A MODALIDADE EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS

The right to lifelong education and the youth and adult education modality

Audrey Mara de Moraes Siqueira – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: O presente artigo pretende proporcionar uma análise e reflexão a respeito da necessidade de um ensino efetivo ao longo da vida, permeando documentos que relatem um breve histórico sobre a EJA, uma modalidade que comumente é vista apenas como compensatória, mas sua fundamentação está em dar continuidade aos estudos possibilitando exercício efetivo da cidadania, e ainda função equalizadora. O desenho pesquisa deu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando revistas, livros e artigos. A educação ao longo da vida, surge na modalidade Educação de Jovens Adultos como uma redefinição da modalidade, procurando excluir a visão compensatória e reduzida da EJA. O papel da aprendizagem ao longo da vida é de extrema importância na resolução de desafios na educação e questões globais, sendo um direito de cidadania, e uma responsabilidade coletiva para a participação dos indivíduos na construção da sociedade.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Educação Jovens e Adultos. Direito Social.

Abstract: This article intends to provide an analysis and reflection about the need for effective lifelong teaching, permeating documents that report a brief history of EJA, a modality that is commonly seen only as Compensatory, but its rationale is to continue the studies enabling effective exercise of citizenship, and also equalizing function. The research design gave through a bibliographic research using magazines, books and articles. Lifelong education emerges in the youth adult education modality as a redefinition of the modality, trying to exclude the compensatory and reduced vision of the EJA. The role of lifelong learning is extremely important in solving challenges in education and global issues, being a citizenship right, and a collective responsibility for the individuals' participation in the construction of the society.

Keywords: Lifelong learning. Education young and adults. Social law.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a educação permanente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e discute a relação entre estes. A educação é um direito, fundamental e de natureza social, necessário a vida, sendo um direito público subjetivo. O direito social tem como princípio zelar pela dignidade da pessoa humana, no aspecto social e individual. Neste contexto a educação é inserida como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação escolar pública é dever do Estado, devendo garantir o acesso ao ensino público e gratuito ao ensino fundamental e médio inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Sendo ainda dever do Estado a oferta de educação regular para jovens e adultos adequada as necessidades e garantindo condições de acesso e permanência.

Sabe-se que a ideia de educação longo da vida não é recente. Essa expressão representa uma educação durante toda a vida e esferas, portanto um processo que ocorre durante toda a trajetória humana. A educação para o homem pode ser considerada um salto para liberdade, o mesmo quando incluso definitivamente na sociedade possui autonomia e segurança para atuar em uma sociedade que está em constante mudança, sendo considerado um símbolo de ascensão social. A educação permanente ou durante toda a vida foi recentemente inclusa na legislação incorporada na LDB, e obriga o país a

* Aluna especial do mestrado em educação da Ufscar (Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba). Graduada em pedagogia (Universidade de Sorocaba) e licenciada no curso de história (Universidade Nove de Julho). E-mail: audreymara@live.com.

garantir educação e aprendizagem durante toda a vida a todos, buscando inclusão das pessoas que são frequentemente excluídas devido as condições de desigualdades sociais. O artigo define a relação entre Lifelong Learning (Aprendizagem ao longo da vida) e a Educação de Jovens e Adultos, buscando reconhecer suas esferas e buscando inferir a importância de uma educação ao longo de toda a vida, por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando revistas, livros e artigos.

O CONCEITO DE "LIFELONG LEARNING"

É evidente que aprendemos durante toda nossa vida, estamos sempre em constante aprendizado não importa se de modo formal ou não formal o fato é que somos aprendizes durante todo o curso da vida. De acordo com Lopes (1998) a expressão aprendizagem ao longo da vida (Lifelong Learning) e educação permanente sugere-nos algo que tem relação com o tempo, neste caso aprender durante a vida e estar a vida toda aprendendo podendo este aprendizado ocorrer em todas as dimensões da nossa vida e em todas as fases, em nível formal, não-formal e informal. O ensinar e o aprender nesta perspectiva são papéis e atividades que podem ser alterados em diferentes momentos e espaços.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida é muito antiga, 600 A.C Lao-Tsé sustenta que todo estudo é interminável (1967 *apud* GADOTTI, 2013). Desde Aristóteles e Platão a educação é entendida como um processo que ocorre durante toda a vida, sendo segundo Gadotti (2013) um dos princípios básicos da pedagogia em praticamente todas as culturas. Freire (2000) acrescenta ainda que é impossível ser gente sem as práticas educativas, às quais ocorrem ao longo da vida, sendo a formação permanente e o ser humano inacabado, e o processo de aprendizagem essencial à vida.

O conceito Lifelong Learning surgiu na Europa, após a primeira Guerra Mundial, entendia-se de um lado à necessidade de reeducar os adultos que a escola não havia sido capaz de educá-los para a paz, e de outro lado, a expectativa de melhorar a vida da população crescente e numerosa. Este mesmo conceito na América latina, teve pouca repercussão. (GADOTTI, p. 18, 2013)

No contexto histórico o período posterior à Segunda Guerra Mundial é caracterizado por uma explosão de ofertas educativas para os adultos, de acordo com Canário, (2003) essa expansão representa a construção de um campo de práticas educativas diversificadas e os descreve como um conjunto de quatro polos que interatua entre si, sendo a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sociocultural. Essas práticas foram impulsionadas em nível internacional pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e foram concretizadas em cada estado, conforme suas especificidades, e nessa complexidade esse campo de formação de adultos se contrapôs às tradicionais práticas escolares, fabricando uma nova visão da educação a partir da educação permanente. (CANÁRIO, 2016)

Entende-se que a educação ao longo da vida neste caso deve atender primeiramente uma necessidade da sociedade econômica e social. No contexto europeu a sociedade se tornou fundamentada no conhecimento e na economia, em um mundo social e político mais complexo, mais do que antes os indivíduos pertencentes a sociedade almeja planejar suas vidas, e contribuir efetivamente para a sociedade. De acordo com a Commission of the European Communities (2000, p.3 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177)

O mais importante documento europeu sobre a política de formação, o Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida, ratificado em março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Europeia, define: "a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem".

Segundo Lopes (1998) nos anos 90 colocaram a educação ao longo da vida nas agendas políticas para favorecer melhorias na empregabilidade e na adaptabilidade da população frente as novas exigências do mercado e também as mudanças sociais e políticas, visando melhorar conhecimentos e competências necessárias em uma sociedade. A expressão educação ao longo da vida é uma preocupação antiga.

Para Alves e Natal (2016) nos finais dos anos noventa começou a ser entendido como um elemento com valor econômico decisivo, sendo uma forma de coesão social e contribuinte para uma cidadania ativa. Nesse âmbito a ALV (Educação ao longo da vida) surge como principal lema das políticas

educativas europeias no início do século XXI; associa-se ainda que a partir de 2000 foi atribuída a ALV à intenção de melhorar a qualificação e empregabilidade dos trabalhadores, promovendo competitividade e adaptabilidade. A educação é considerada em seu contexto mais amplo a chave para aprender e compreender como superar os desafios. Nessa dimensão a o aprendizado não deve ser somente durante toda a vida, mas deve ser Lifewide, generalizar-se por todas as esferas da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO DIREITO

A educação como direito é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todos ao desenvolvimento pleno da personalidade humana. A mesma preocupação foi consolidada na Constituição Federal de 1988, nossa carta magna expressa que a educação é direito de todos. É dever do Estado a garantia da educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive acesso para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Observa-se no Art. 208 da Constituição Federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 1988)

Esse direito não se limita as crianças, ele deve ser garantido pelo Estado a todos. Entretanto historicamente a educação é centralizada nas crianças e nos adolescentes, tendo a prioridade direcionada a estes. A educação é dever do Estado e a responsabilidade não é do indivíduo. De acordo com Gadotti (2013) a educação independentemente da idade é um direito social, muitos têm esse direito negado na chamada idade própria. O analfabetismo é uma questão social, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Os programas de alfabetização não atendem as necessidades da população, levando em conta a diversidade cultural, étnicas, físicas, de gênero, etc. A Lei nº 13.632, sancionada no dia 07 de março de 2018, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 1996 e inclui como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632/2018) (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passa então a estabelecer o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro, sendo um direito à Educação Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial, destinada a pessoas com deficiência. Precisamos entender que o ser humano muda e evolui durante toda sua vida e seus interesses, as motivações e o próprio aprendizado sofre mudanças. Quando pensamos em educação ao longo da vida é necessário analisar que a sociedade e o indivíduo estão em constante modificações, sendo assim é essencial adaptação a novas situações.

Não podemos negar a importância da educação para a construção do conhecimento, as exigências da nossa sociedade em transformação, o que promove sujeitos em constante busca para acompanhar os avanços, mesmo que para o mercado de trabalho. Para Federizzi; Gelai (2008) a educação não se dá somente dentro dos pátios escolares e devido a sua diversidade passa a ser comentada por diferentes formas, o que leva a mais de uma nomenclatura. A ampliação do conceito de educação não se restringe mais aos processos de ensino aprendizagem no interior de unidades escolares formais, indo além dos muros da escola, expandindo-se para espaços de lazer, trabalho, etc.

Assim, de acordo com Gohn (1999) a educação pode enfrentar uma variedade de sistemas como formal, não formal e informal. A educação formal é desenvolvida nos espaços escolares oficiais, tendo toda uma estrutura de planejamento, execução, avaliação e legislada por um órgão superior, podendo ser desenvolvida por estabelecimentos público ou privados

A educação informal é aquela que ocorre durante a vida, e em todos os espaços da sociedade, podendo ser entendida como todo o conhecimento adquirido junto a família, no convívio em sociedade; já a não

formal pode ocorrer em espaços inusitados, sem formalidade de educação escolar mas o aprendizado possui intencionalidade, pode acontecer fora das escolas, em grupos da sociedade civil, em movimentos sociais, organizações etc. Ela é mais flexível, procura facilitar que determinados grupos possam ter um aprendizado.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Existe uma longa história de luta pela Educação de Jovens e Adultos. A pouco tempo atrás tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta lei determina no âmbito legal a EJA como uma modalidade da educação básica. Essa modalidade possui o objetivo de possibilitar que os indivíduos desenvolvam habilidades e ascendam seus conhecimentos para participarem da sociedade. (CONFINTEA V, 1997). Segundo o documento Confinteia VI (2006 *apud* STECANELA, p. 26, 2013), afirma que:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-Nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal.

A educação de adultos no Brasil verifica-se desde o período colonial referências a uma educação não infantil, ou seja, para a população adulta que precisava ser catequizada. A partir de 1930 a educação básica de adultos começa a se firmar, o crescimento da industrialização começou a exigir mais da população, o que trouxe a necessidade de formação da população. (CALAVITTO; ARRUDA, 2014). A EJA possui uma longa trajetória histórica de ações e programas destinadas à educação básica. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 - e com a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Parecer nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos é então configurada como uma modalidade da educação básica, para aqueles que não concluíram na idade própria, por que não frequentaram ou concluíram a educação básica, logo:

Percebemos que a cada fase histórica correspondeu um mínimo, gradativamente alargado e mais complexo de conhecimentos – não apenas por necessidade da produção e da sociabilidade como em decorrência das lutas dos trabalhadores – em um processo marcado pelas contradições inerentes à própria organização societária. Um princípio, entretanto, manteve-se inalterado e fundamental às forças dominantes: manter sob controle as condições de acesso ao conhecimento, para assegurar seu poder. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1297)

Esclarece Almeida; Corso que “ [...] a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.” (2015, p. 1284), visto que:

Criava-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos. Mas o que temos que destacar também, com bastante ênfase, que o movimento de políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos, aconteceram por causa de muita pressão tanto internacional, com os órgãos internacionais como UNESCO e ONU, tanto quanto nacional com os movimentos populares. Não são poucos os movimentos, campanhas, projetos, programas que surgiram a partir de um esforço de algum movimento de base, que além de ensinar os códigos de linguagem procuravam tornar significativo a existência do indivíduo na sociedade através do empoderamento através do conhecimento. (STRELHOW, p. 57, 2010)

Para Amparo; Mendes; Junior (2013) a modalidade EJA possui desafios a serem superados para que haja efetividade em seus objetivos, sendo necessário cuidados para que seu público formado por camadas populares possa alcançar seu devido espaço nesta sociedade sem serem manipulados pelo sistema dominante. Um dos motivos para jovens e adultos ingressarem na EJA é a evasão e a

repetência, frequentemente esses alunos encontram dificuldades no ensino regular e transitam para esta modalidade. Outro ponto que afasta o jovem da escola é a oportunidade de emprego, ou seja, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Existe ainda um desejo de recuperar “o tempo perdido” por parte dos jovens e adultos ao voltar a estudar, desejo esse regido pela necessidade social e procuram a EJA com a finalidade de preencher lacunas e ascender-se socialmente.

Nesse cenário os jovens e adultos recorrem a modalidade Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalhos, ou conseguir melhor remuneração. Frequentemente a EJA é associada a uma educação meramente suplementar e compensatória, precisamos caminhar na direção de promover uma educação de qualidade para todos ao longo de toda a vida. (STECANELA, 2013)

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA EJA

A EJA, como parte do processo de educação permanente é recente, surgiram a partir de debates, conferências, fóruns e afins ocorridos no cenário mundial. Pode-se dizer que essa modalidade tem no cenário nacional e internacional contribuições importantes, essas favoráveis a uma educação para todos. A educação de jovens e adultos (EJA) é um dos componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida, conforme Lima (2007) a educação ao longo da vida é mais ampla do que a EJA, podendo assim representar uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo assim das orientações político-educativa.

Essa modalidade atente a um público específico, que por múltiplas razões tiveram seus direitos à educação negado, e fora do tempo considerado correto voltam as instituições para concluir seus estudos, com intensão frequente de ascensão social. De acordo com Lima (2007) nas últimas décadas a concepção de educação ao longo da vida dentro e fora da escola foi e é amplamente ajustada à economia no novo capitalismo e suas demandas de empregabilidade e competitividade. A partir dessas demandas de uma educação permanente comprometida com as transformações da economia e sociedade foram sendo enfraquecidas, e também o próprio conceito de educação ao longo da vida, sendo este assumido pelos discursos políticos, num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal, dando lugar a responsabilização de cada indivíduo pela construção de suas competências e habilidades economicamente valorizáveis e ajustadas as necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescente.

A educação permanente com isso passa a ser confundida com escolaridade permanente, como uma segunda oportunidade de possuir reconhecimento, o que resulta no abandono de todas as dimensões relevantes de uma educação popular. Lima (2013) ressalta que rejuvenescemos a educação de adultos, incluindo jovens que deveriam ter concluído a educação escolar formal com qualidade no devido tempo, continuando a reproduzir desigualdades sociais de todo tipo, a EJA oferece um novo processo de escolarização, conduzido na mesma escola, sendo uma modalidade compensatória. Lima (2013) problematiza ainda o conceito da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo quando é entendido apenas como escolarização e segunda oportunidades, abandonando todas as outras dimensões relevantes de uma educação de adultos, e também inclusos os jovens não concluintes do percurso escolar com qualidade e no tempo certo, questiona ainda o porquê de a escola continuar a reproduzir desigualdades sociais fabricando esse insucesso e abandono, e atribui a modalidade EJA um sentido apenas remediativo. Quando em nosso país num dado momento não for mais necessária a modalidade compensatória não teremos ainda assegurado definitivamente a educação permanente.

O Estado não considera a Educação de Jovens e Adultos uma prioridade. Com o crescimento econômico e a modernização houve a necessidade de mão de obra qualificada. Invocam então uma educação tecnicista, reduzindo a pura técnica, funcionando como um treinamento, com a padronização de conteúdo. (FREIRE, 2000). Chama atenção o que relata Lima (2012) que os poucos escolarizados, os desempregados e os trabalhadores pouco qualificados, são vistos como incapazes, e ao invés de investir em partir da cultura da experiência vivida, insiste-se em lógicas vocacionalistas para a prestação de serviços. Isso transforma a educação permanente em uma instituição manipulativa, uma ferramenta de opressão e manipulação.

Há uma visão restrita da modalidade EJA, ela é vista apenas como compensatória, o que é preocupante. A educação permanente precisa ser repensada além da tradicional Educação de Jovens e Adultos. Aponta Dellors et al. (1998, p. 103-104)

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral.

De acordo com Alves (2010) alguns entendimentos são redutores do termo educação ao longo da vida, um desses é ser entendida apenas enquanto educação de adultos. Esse reducionismo leva ao risco de subjugar a aprendizagem ao longo da vida, a estritamente atividades com finalidade profissionais, reduzindo os processos de aprendizagem e meios de assegurar capacidade produtiva, sendo fruto da visão economista do pensamento europeu, reduzindo a uma função de serviço ao emprego e a economia. Lima (2003, p. 129 apud ALVES 2010, p.11) afirma que hoje essa aprendizagem tender a ser orientada para a empregabilidade e competições do mercado global.

Um outro risco do reducionismo, no modo como a ideia de aprendizagem ao longo da vida tem sido mobilizada enquanto elemento central das políticas educativas europeias, encontra-se o facto de a mesma tender a ser entendida, sobretudo, como um processo que é responsabilidade exclusiva dos indivíduos. [...] trata-se de considerar a aprendizagem como um assunto e uma responsabilidade do indivíduo memorizando a necessidade de criar condições que favoreçam a emergência de dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida e a adesão dos indivíduos a essas dinâmicas. (ALVES; GAIO, 2016, p. 12)

Observa-se que um dos riscos do reducionismo é considerar a educação ao longo da vida como responsabilidade do indivíduo, tirando a necessidade de efetivar o direito. A educação ao longo da vida é um direito de cidadania, uma responsabilidade coletiva para a participação dos indivíduos na construção da sociedade “Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal [...]” (DI PIERRO, 2005, p.1119).

É preciso promover igualdade de oportunidade “[...] à medida que se generalize o desejo de aprender, garantia de maior realização pessoal, corre-se o risco de ver aumentar, também, a desigualdade devido a insuficiência da formação inicial” (DELORS et al., 1998 p.103). Há necessidade de olhar a formação inicial para que possa ocorrer aprendizado durante toda a vida, para que haja desejo em ir além. Ainda há na modalidade EJA desigualdades e práticas discriminatórias. Conforme Peregrino (2006) traz a exclusão social como uma consequência do capitalismo mal entendido, neste capitalismo poucos acumulam mais em desvantagem dos que tem menos.

O abandono escolar já citado anteriormente é um exemplo de prática discriminatória, o alunado que procura tal modalidade vive de certa forma à margem da sociedade por condições sociais, o que reforça o estereótipo que tal modalidade é apenas recuperatória. Nesse sentido a função reparadora da modalidade EJA significa o reconhecimento de uma dívida em nossa história, em virtude de muitos que tiveram seu direito público subjetivo. (CAMPELO, 2009). Outro ponto importante a ser tratado é a formação dos profissionais da educação em relação ao EJA. Considera Freire (1992) que a própria formação do professor acontece o tempo todo, o mesmo ressalta ainda que o ato de ensinar e aprender nessa modalidade de ensino não deve se limitar a técnicas, mas a prática é imprescindível especificada no universo do aluno e significativa. Então a formação não pode acabar-se no fim da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir não significa propriamente dito encerrar. O artigo, entretanto, trouxe algumas reflexões sobre a educação ao longo da vida dentro da modalidade EJA. A educação ao longo da vida, surge na modalidade Educação de Jovens Adultos como uma redefinição da modalidade, procurando excluir a visão compensatória e reduzida da EJA.

A educação é essencial ao ser humano, ainda mais nos dias atuais. A nossa sociedade está em mutação e devemos repensar uma educação permanente para às necessidades da modernidade atual. A educação permanente não é definida em uma única etapa da vida, sendo essa a EJA, ou apenas para uma formação geral profissional. Hoje as missões da educação são variadas então não se pode restringi-la a uma etapa específica da vida, é preciso continuidade dos processos durante todas as fases da vida.

O papel da aprendizagem ao longo da vida é de extrema importância na resolução de desafios na educação e questões globais. Observa-se ainda que não existe uma padronização a respeito da conceituação dos termos Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida. Ambos os conceitos são usados de acordo com o cenário e propostas. A EJA não possui a função de suprir a escolaridade perdida, mas sim função reparadora e equalizadora, sendo uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan. / abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ALMEIDA, A. CORSO, A.M. *A educação de jovens e adultos: Aspectos históricos e sociais. Grupo de Trabalho - Educação de Jovens e Adultos. UERJ /UNICENTRO*, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- ALVES, M.G. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- ALVES, M.G.; NATAL, A.P. Políticas de aprendizagem ao longo da vida em Portugal: Controvérsias na esfera pública em torno da Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2013). *Revista Portuguesa de Educação*, 29, p. 121-153, 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/rpe.7434/7105/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- AMPARO, M.A.M. MENDES, M. A. F. JUNIOR, K. S. A educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea: debate sobre o discurso midiático. *Boletim GEPEP* – v.02, n. 02, p. 54-69, jul. 2013. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/5b.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA - 2006). Ministério da Educação (MEC)* – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2016.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer 11/2000*. Brasília.2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- CALAVITTO, N.B.; ARRUDA, A.L.M.M. Educação de Jovens e Adultos (eja): A importância da Alfabetização. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. V. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- CAMPELO, M.E.C.H. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. *Revista Educação em Questão*, natal, v. 35, n.21, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/3962/3229/>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 2003.
- CANÁRIO, R. Trabalho e Formação de Adultos: Entre o ser e o ter. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11, n.22, ago. /Dez de 2016. Disponível em:< <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/archive>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- DELORS, J. et al. Educação um tesouro a descobrir: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.1998. Disponível em:< http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.
- DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, out. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- FEDEREZZI, R.B.; GELAIN, D. Educação não formal ao longo da vida: Será uma necessidade? *Anais... Anped Sul, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Pesquisa em Educação e Inserção Social, jun. 2008. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/256365265/01-49-36-Educacao-Nao-Formal-Ao-Longo-Da-Vida-Sera-Uma-Necessidade>>. Acesso em: 12 mai. 2019.
- FREIRE, P. À sombra desta mangueira. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. *Eja em Debate*, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul.2013. Disponível em:< <https://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, L. C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, L. C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LOPES, L. *Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente. Lifelong Learning is na elusive concept*. Biesta, 1998. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/23755990/Aprendizagem-Ao-Longo-Da-Vida>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*.1948 Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006. Disponível em:< http://pct.capes.gov.br/teses/2006/927031_6.PDF>. Acesso em 22 mai. 2019.
- STECANELA, N. Caderno de EJA. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013. Disponível em:< https://www.uces.br/site/midia/arquivos/CADERNO_1_fundamentos.pdf>. Acesso em 01 jun. 2019.
- STRELHOW, T.B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Histedbr*, Campinas, n.38, jun..2010. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E REFLEXÕES EM PROL DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

Historical aspects of sexual education and reflections through the circulation of ideas

Jéssica Karine Marques – UFSCar/Araras*
Isabela Custódio Talora Bozzini – UFSCar/Campus Araras**
Tathiane Milaré – UFSCar/Campus Araras***

Resumo: Este trabalho discute a educação em sexualidade no espaço escolar, trazendo um apanhado histórico da sexualidade, e buscando uma reflexão e elementos norteadores fundamentais para uma análise Fleckiana. No geral, as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, sempre tentaram manter o tema sexualidade longe dos procedimentos curriculares e das responsabilidades institucionais. Que papel a escola tem sobre a temática? Com base nas categorias Fleckianas, buscou-se discutir a sexualidade na perspectiva de diferentes estilos e coletivos de pensamentos com vieses em direitos humanos; educação/ensino; biologia família; religião e políticas públicas.

Palavras-chave: Educação em sexualidade. Epistemologia. Sexualidade. Política pública.

Abstract: This work discusses sexual education in the school space, bringing a historical overview of sexuality, and seeking a reflection and fundamental guiding elements for a Fleckian analysis. In general, Brazilian schools, be they public or private, have always tried to keep the sexuality theme away from curricular procedures and institutional responsibilities. What role does the school have on the subject? Based on the Fleckian categories, we sought to discuss sexuality in the perspective of different styles and collective thoughts with biases in human rights; education/teaching; family biology; religion and public policy.

Keywords: Sexual education. Epistemology. Sexuality. Public policy.

INTRODUÇÃO

A Sexualidade é um tema considerado polêmico, pois envolve diferentes perspectivas e valores, desde conceitos científicos, orientações familiares ou religiosas, até sentimentos e posturas pessoais. Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho,

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEdCM) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: jessica.jkm@gmail.com.

**Professora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: isabozzini@hotmail.com

*** Professora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: tmilare@ufscar.br.

mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. (UNESCO, 2014, p.11)

Por um lado, muitas/os profissionais da educação reconhecem a necessidade cada vez maior de se discutir sobre sexualidade nas escolas, entendendo a temática como parte do processo formativo das alunas/os. Para Spaziani e Maia (2015), a educação em sexualidade deve ser iniciada na infância, para proteger a criança da violência sexual, que em sua maioria acontece dentro de casa ou envolve sujeitos próximos à criança. Uma das melhores formas de ajudar a criança a detectar estes sinais de abuso é trabalhando a temática em sala de aula. Segundo as autoras, “[...] habilidades de autoproteção não delegam à criança a responsabilidade por não ser vítima de violência – essa responsabilidade é sempre do adulto – mas garantem o direito infantil à informação” (p.62). Crianças bem informadas têm maiores possibilidades de se defender de situações de violência, que crianças menos informadas. (SPAZIANI e MAIA, 2015).

Por outro lado, abordar esta temática na escola é um desafio para professoras/es, seja por conta da sua formação, seja por conta de suas crenças e valores. A maioria das professoras/es não se sente segura para tratar do tema em sala de aula (FIGUEIRÓ, 2006; LOURO, 2007; MONTARDO, 2008; SILVA & NETO, 2006). Segundo Figueiró (2006), o processo formativo das professoras/es, desde o magistério em nível médio, como mostram as pesquisas da década passada, ou mesmo nas licenciaturas, deixam a desejar, pois não preparam os professores para abordar a sexualidade no espaço escolar. Assim, podemos dizer que esta preocupação e insegurança das professoras/es para tratar da temática é compreensível. Mas, o que pode ser feito para superar essas contradições? Qual é o papel da escola em relação à temática sexualidade? Qual a postura “adequada” das professoras/es em sala de aula quando abordam esse tema?

Essas questões demarcam ainda mais a polêmica em torno da Educação em Sexualidade. Muitos pais se preocupam com o que a escola, mais precisamente, o que as professoras/es estão abordando sobre sexualidade. Segundo Figueiró (2006), os pais temem que os professores passem valores diferentes dos valores da família, ou seja, pais mais conservadores, que defendem virgindade até o casamento para as meninas, na maioria das vezes, temem que ocorra um “incentivo” ao sexo antes do casamento ao abordar sexualidade em sala de aula. O contrário também é possível, ou seja, pais, que esperam que seus filhos sejam mais livres para tomar decisões com responsabilidade sobre a vida sexual, têm receio que professoras/es conservadoras/es puguem o pecado em relação ao corpo, por exemplo (FIGUEIRÓ, 2006).

Talvez por conta disso, as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, sempre tentaram manter o tema sexualidade longe dos procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais. (CARNEIRO & STANGE, 2011). No entanto, se pensarmos em direitos de aprendizagem, podemos ignorar a sexualidade? Podemos deixar de alertar as/os estudantes sobre os riscos de uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST)? Sobre gravidez indesejada? Sobre violência sexual? Podemos nos omitir quando ocorre preconceito em relação à Orientação Sexual de qualquer pessoa e ferir os Direitos Humanos? A escola tem um papel fundamental na construção sociocultural e educacional, é uma instituição encarregada do desenvolvimento humano, social e individual, tendo um papel de ensinar a conviver com as diferenças, formando jovens críticos para a cidadania. No entanto, nota-se que há um lapso na ação educacional e no conhecimento, quando nos referimos à sexualidade. (CARVALHO & RABAY, 2015).

Entendemos que cabe a professoras/es criar um espaço de debate e reflexão, para que se formem cidadãos críticos e que respeitem os Direitos Humanos, e que o espaço escolar deve possibilitar às/aos alunas/os pensar e discutir com suas/seus colegas, a fim de formar sua própria opinião sobre a sexualidade, sobre o sexo antes do casamento, aborto, masturbação, homossexualidade, entre outros. (FIGUEIRÓ, 2006; JARDIM & BRÊTAS, 2006). Também é papel das professoras/es possibilitar que alunas/os busquem e tenham acesso a informações científicas sobre sexualidade. Muitas vezes, os temas tratados na escola são levados para casa, permitindo que a discussão se aprofunde e que as mães, pais e demais responsáveis conversem com os/as estudantes sobre o tema.

Para evitar equívocos, é importante ter claro que sexualidade não é sinônimo de sexo ou atividade sexual, pois é mais amplo que isso, é parte de um processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo. (JARDIM & BRÊTAS, 2006). Para Figueiró (2006), sexo está relacionado à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, ou seja, está relacionada diretamente ao ato sexual. Já sexualidade, inclui o amor, sentimentos, (também) o sexo, afetividade, o carinho, o prazer, gestos, o

toque, a comunicação, a intimidade, o desejo. Inclui, ainda, normas e/ou valores que cada comunidade elabora sobre o comportamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2006).

Há outros elementos que integram a sexualidade, como gênero, identidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual. (FIGUEIRÓ, 2007). Segundo Figueiró (2007) gênero diz respeito ao feminino e ao masculino, o que é ser homem ou ser mulher em cada cultura, ou seja, gênero é sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade. A menina aprende como se comportar como mulher e o menino aprende a se comportar como homem numa determinada sociedade e cultura em um determinado momento histórico. Por ser sociocultural e histórico, não é fixo, nem determinado apenas biologicamente. (FIGUEIRÓ, 2007; FIGUEIRÓ 2009).

Diante desse contexto, verificamos a necessidade de contribuir para o debate acerca da educação em sexualidade considerando aspectos históricos envolvendo o tema no ambiente escolar. Para isso, utilizaremos as categorias de estilo de pensamento e coletivo de pensamento de Fleck (2010) com o intuito de compreender as origens e a construção dessas diferentes perspectivas. Cabe ressaltar que este texto é ensaio na tentativa de interpretar o desenvolvimento da Educação em Sexualidade no Brasil, nesse sentido não pretende esgotar o assunto ou concluir a análise neste momento. Seu objetivo é levantar possibilidades de análise a partir de Fleck.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO - FAMÍLIA X ESCOLA X RELIGIÃO

No Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, o início da discussão sobre sexualidade foi pautado no temor das doenças “venéreas”. (SILVA & NETO, 2006). Tal temor abre portas para discutir sobre o lugar a ser levada essa temática e quem deveria desempenhar esse papel de educador para os adolescentes, ou seja, “[...] quais são os espaços legitimados como portadores do saber sexual?”. (MONTARDO, 2008 p. 161). As primeiras asserções acerca da sexualidade, das mudanças sociais, culturais, debates, reflexões sobre os papéis a serem desempenhados por professoras/es, mães/pais, médicas/os, família, padres e escolas datam da década de 1920. (MONTARDO, 2008).

Por muito tempo, o espaço familiar foi defendido como o lugar indicado para o processo e discussão da educação em sexualidade e para que houvesse a intervenção de ações médicas, políticas e econômicas. Era também entendido como o único local adequado para discutir educação em sexualidade dos filhos. As igrejas católicas apresentavam-se a favor da família discutir educação sexual em seus lares, e não nas escolas, conforme padre Negromonte (1951) em seu livro “Educação Sexual: para pais e educadores”. Negromonte (1951) queria que as professoras/es abdicassem da função de abordar sexualidade nas escolas, defendendo que as crianças e jovens estavam se expondo a mestres considerados incapazes.

Ora, nós sabemos que o dever de educar corre primeiramente aos pais. Portanto, é aos pais que cabe fazer a educação sexual dos próprios filhos. Juntam, como é natural e ordenado, ao dever de gerar aos filhos ou de educá-los. Para isso é que foi a família instituída por Deus. E por isso afirmamos também só na constituição da família ser legítima a geração dos filhos, que, sem a ação dos pais, não podem ser educados (NEGROMONTE, 1957, p. 32).

No entanto, quantas mães e pais abordavam estes assuntos com suas filhas/os? Se na década de 1950, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta e não tinha acesso a conhecimentos e assistência básica de saúde, como esperar que as famílias tratariam o assunto de forma a barrar grandes surtos ou epidemias, por exemplo? Durante a primeira metade do século XX, houve uma tensão sobre a escola ser ou não um local adequado para a educação em sexualidade. Por medo das doenças venéreas e por toda a repressão à sexualidade no início do século XX, as primeiras experiências formais e sistematizadas de Educação Sexual nas escolas aconteceram nos anos 1960, no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, no entanto foram extintas após a pressão e o início dos governos militares (SILVA & NETO, 2006). Foi no Sudeste do país que emergiram as primeiras iniciativas de educação sexual. Em São Paulo, foram implementadas em 1961 e 1969, no contexto dos ginásios vocacionais¹. Ocorreram, também, algumas experiências pioneiras no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo da

¹O período ginasial correspondia ao intervalo que vai do sexto, ou seja, antiga quinta série, ao último ano do ensino fundamental.

Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo/USP entre 1963 e 1968, e no Ginásio Pluricurricular Experimental, entre 1966 e 1969. (RUSSO et al., 2011; SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998).

Em 1964, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro de Alcântara incluiu no programa de todas as séries, a educação sexual. O Colégio André Maurois, o Colégio Infante Dom Henrique e o Colégio Orlando Roucas foram outras três escolas que incorporaram a temática. Devido à pressão da ditadura militar, neste último, a ação resultou na exoneração da diretora, suspensão de professoras/es e expulsão de alguns estudantes. (SAYÃO, 1997). Estes são alguns exemplos de escolas que foram pioneiras na incorporação da educação sexual, mesmo diante de tanta resistência por parte das autoridades da época. Apesar do cenário desfavorável para a educação em sexualidade, a então Deputada Federal Júlia Steinbruck apresentou, em 1968, um projeto de lei que propunha a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas brasileiras, em todas as séries. Perante a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o projeto recebeu parecer contrário e não foi aceito (SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998).

Em Congressos realizados entre 1978 e 1981 surgiram novas experiências com a educação em sexualidade na rede pública do município e do estado de São Paulo, no entanto, a Secretaria de Educação de São Paulo impediu a inclusão oficial da educação em sexualidade nas escolas entre 1975 e 1979. (RUSSO et al., 2011). Ao longo da década de 1980, multiplicaram-se as atividades de educação em sexualidade nas escolas, tanto públicas como particulares. Expandiu-se também a veiculação da temática no contexto extraescolar, como em programas de televisão, rádio, matérias em jornais e revistas. Vale ressaltar que a epidemia de HIV/AIDS teve um papel importante na implementação desses projetos e iniciativas em prol da educação em sexualidade. Ainda na década de 1980, ela passou a ser difundida por meio de esforços governamentais. Campinas, no Estado de São Paulo, foi um dos primeiros municípios a implementar a temática na rede pública escolar, mais precisamente em 1982 (RUSSO et al., 2011).

Além da epidemia de HIV/AIDS, a preocupação dos índices de gravidez na adolescência também ajudou a firmar a escola como espaço indicado para discutir sexualidade (SILVA & NETO, 2006). Os autores do livro "Sexo se aprende na Escola" (SUPLICY et al., 2000), defendem que é dever do Estado proporcionar à sociedade informações sobre sexualidade, assim como, a população ter acesso aos meios de prevenção, bem como definir os objetivos da educação em sexualidade nas escolas: a) reverter a frequente situação de infelicidade na vida sexual e afetiva das pessoas, pois a falta de informações deixa o aluno enredado em medos e preconceitos; b) proporcionar o bem-estar, ajudar na formação da identidade, abrir canais de comunicações e ajudar a repensar valores; c) desenvolver o potencial de felicidade a que os alunos têm direito (MONTARDO, 2008). Segundo Vitiello (1997), a escola é o lugar adequado para refletir e reverter os tabus, os conflitos, os preconceitos, os sentimentos de culpa e discutir as dúvidas dos alunos:

Parece-nos claro que a melhor educação seria que fosse propiciada pelos próprios pais, pois nenhuma estrutura social consegue atuar tão precocemente, com adultos tão significativos, por tanto tempo e de forma tão importante sobre o ser humano em sua fase de formação de personalidade, como a família. No entanto, como regra geral, os pais têm notória dificuldade em falar de sexo com os seus filhos. [...] São dificuldades de cunho cultural, que somente serão superadas com muito esforço pessoal e grandes lutas internas pois nós, adultos, somos filhos de nosso meio de nossa época, sendo ao mesmo tempo agentes e vítimas dos preconceitos vigentes. Assim sendo, pelas dificuldades enfrentadas pelos pais, somos obrigados a nos valer do ensino formal, que nos parece ser, a médio e longo prazo, a solução mais viável no momento histórico que nossa sociedade está vivendo (VITIELLO, 1997, p. 100-2).

Ganhando ainda mais força a partir de 1998, a educação em sexualidade passou a figurar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no entanto, nos PCNs, a tema transversal é denominado Orientação Sexual. Essa temática deveria ser tratada transversalmente, ou seja, um tema que perpassa todas as áreas conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. (FIGUEIRÓ, 2006; RUSSO et al., 2011). De acordo com a proposta dos PCNs, a Educação Sexual poderia ser incluída da 1ª à 8ª série, de duas formas:

- a) "dentro da programação": o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português,

História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir.

b) como “extraprogramação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente. (BRASIL, 1998 e 2000).

Os PCNs dão autonomia para professoras/es trabalharem educação em sexualidade, além das duas formas de transversalidade citadas acima. Podendo disponibilizar aulas sobre o tema semanal ou quinzenalmente, em aulas específicas de educação sexual, por exemplo. Cabe à professora/or analisar a melhor forma de abordar a temática, e cabe à escola escolher, também, os profissionais que melhor se identificam e que irão se comprometer com o ensino planejado da sexualidade. (JARDIM & BRÊTAS, 2006; FIGUEIRO, 2006). No entanto, há grandes dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelas professoras/es para a inserção de novas práticas em educação sexual, que vão desde a falta de espaço para rodas de conversa sobre sexualidade e saúde reprodutiva de forma contínua, até a falta de recursos materiais e profissionais formados no assunto. (JARDIM & BRÊTAS, 2006). É preciso que o professor seja o grande agente na integração da educação em sexualidade no ambiente escolar. Sabemos a importância do tema no espaço escolar, uma vez que ele é um meio para a prevenção de problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade na adolescência. (COSTA et. al. 2001; JARDIM & BRÊTAS, 2006).

Apesar desses problemas, o espaço escolar é entendido, por grande parte dos educadores, como o mais adequado para tratar de educação em sexualidade, uma vez que, na fase da adolescência, segundo Suplicy (2000, p. 33), “[...] normalmente a família se constitui num lugar de tensão e conflito”, ou seja, acaba dificultando um diálogo saudável dentro do ambiente familiar. Nesse sentido, a sexualidade na escola poderia ser abordada com mais liberdade e com embasamento teórico e científico. (MONTARDO, 2008). No entanto, a educação em sexualidade como competência da família é uma peça fundamental na formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais das/os jovens, mesmo não dialogando sobre o tema abertamente, é no ambiente familiar que ocorrem as primeiras noções sobre a sexualidade. Noções essas por meio de expressões, gestos, proibições, recomendações, etc. (JARDIM & BRÊTAS, 2006).

A maioria ou todas/os as/os alunas/os trazem para a sala de aula uma construção e reflexão sobre a sexualidade, marcas essas constituídas a partir do convívio com seus familiares, resultando uma heterogeneidade dentro da temática. Nesse sentido, a formação das professoras/es é fundamental para que a temática seja abordada de forma harmônica no ambiente escolar. (MONTARDO, 2008; FIGUEIRÓ, 2006; SILVA & NETO, 2006). A sexualidade é uma construção histórica, cultural e humana, o que reforça sua inserção no ambiente escolar, ambiente privilegiado para a construção e reflexão sobre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Isso não exime, porém, outras instituições, como a família e religião, de lidarem com o tema, desde que levem em consideração os direitos humanos, a serem explorados a seguir. No Brasil, as pessoas têm seus direitos garantidos na Constituição Federal, que prevê o “bem-estar de todos, **sem preconceitos** de origem, raça, **sexo**, cor, idade e quaisquer **outras formas de discriminação**” (Art. 3º, IV. grifo nosso).

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.

III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...).

Fica explícita, na citação acima, a igualdade de direitos de todas/os brasileiras/os humanas/os, não registrando nenhuma ressalva sobre a educação em sexualidade e/ou sobre a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexo ou queer (LGBTIQ), por exemplo. Nesse sentido, se está

explícito na legislação federal a defesa dos Direitos Humanos e da dignidade humana, a escola tem o dever de contribuir e construir esses direitos. Apesar de alguns avanços evidenciados na apresentação dos aspectos históricos realizada anteriormente, ainda há muito o que avançar. (CARNEIRO & STANGE, 2011).

As escolas no século XXI não podem mais negligenciar a enfrentar os desafios da educação em sexualidade. Os movimentos sociais enfrentam desafios a favor do reconhecimento, da legitimidade e das diferenças. (BELLO & LUZZI, 2009; GOHN, 2011; JUNQUEIRA, 2009). Esses movimentos sociais pressionam o Estado na obrigação de implementar, a fim de garantir e promover a igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, principalmente no que se refere à questão de sexualidade e gênero. (SECAD/MEC, 2007).

A escola é o ambiente composto pela diversidade, a sala de aula, em particular, é um espaço de padrão heteronormativo. Segundo Silva & Santos (2013, p. 2475), “[...] a heteronormatividade impõe a opressão, o silenciamento da orientação sexual, a submissão e a invisibilidade da mulher frente ao homem, compondo uma sociedade sexista”, diante disso, na maioria das vezes, não há uma convivência harmônica entre as diferenças dentro de uma sala de aula. (SILVA & SANTOS, 2013). No entanto, a sala de aula é um espaço privilegiado para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença. Discutir sexualidade numa perspectiva problematizadora é fundamental para a desconstrução dessas relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão que as concepções curriculares normalizadoras e as rotinas escolares tendem a preservar. (SECAD/MEC, 2007).

Percebe-se um grande interesse em uma parcela de pesquisadores (CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 2006; LOURO, 2007; SILVA & NETO, 2006; VIEIRA & MATSUKURA, 2017) em analisar a identidade da Educação em Sexualidade no Brasil, seus aspectos históricos, políticos e institucionais argumentando os caminhos para a produção social de uma sexualidade mais responsável, autônoma, libertária, enfim, emancipatória. Na contramão dessas pesquisas, a construção e desconstrução de versões da Base Nacional Comum Curricular tem abandonado o direcionamento da discussão do tema sexualidade nas escolas de educação básica.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se inicia com a constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares nacionais (MEC, 1998), e com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, não é uma discussão recente no Brasil (MACEDO, 2015). Segundo o MEC, a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas de redes públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. (MEC, 2017). Segundo o próprio texto da BNCC, seria “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 7). Estabelece conhecimentos, competências e habilidades, na qual todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade básica.

A produção do documento “[...] está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica” (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 158). O documento é construído a partir de sujeitos de diferentes espaços, na qual produzem saberes, ou seja, o “currículo é compreendido como um campo de lutas e relações de poder”. (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 158). A BNCC tem três versões. Em 2015, foi realizada a elaboração da primeira versão, começou a partir de convocação de especialistas, professores e assessores. (FRANCO & MUNFORD, 2018). No período de outubro de 2015 a março de 2016, no site do MEC, segundo Franco e Munford (2018, p. 160), “[...] houve uma consulta pública da primeira versão, com a expressiva participação na seção de contribuições disponibilizada na plataforma virtual”. Houve discussão dos reais impactos das sugestões.

No mesmo ano, a segunda versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação). A BNCC foi submetida a seminários estaduais em todas as unidades da federação, ocorrendo novamente alterações até a aprovação de sua versão final. Em 2016, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) solicitou esclarecimentos sobre a Base, questionando o tempo e a forma de produção das novas propostas, buscando uma compreensão sobre como as contribuições anteriores iriam ser consideradas na produção de novas versões (FRANCO & MUNFORD, 2018).

Apesar das críticas de que seria necessário um tempo maior para discussão das propostas, em abril de 2017, o MEC enviou ao CNE a terceira versão. Essa é restrita a Educação Infantil e Ensino Fundamental. “Mesmo com as críticas, a base foi homologada em dezembro de 2017, mesmo sem contar com as indicações referentes ao Ensino Médio”. A terceira versão foi apresentada em fevereiro de 2018, seguindo as definições da Lei nº 13.415/2017, que trata da “Reforma do Ensino Médio”. (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 161). Na primeira versão, a palavra “gênero” aparece 77 vezes no documento com total de 302 páginas, no entanto, o aparecimento remete a “gênero referindo-se a gênero textual na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira”, registrada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (MAIA, 2017, p. 77). Somente no Ensino Médio, a presença da palavra “gênero” aparece como forma de discutir as diferenças respeitando as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos.

Na segunda versão, a palavra gênero aparece 334 vezes se referindo também aos “[...] gêneros textuais e literários, e gênero como parte integrante de um processo de respeito e acolhimento da diversidade como direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens, adolescentes e adultos” (MAIA, 2017, p. 79), no documento de 652 páginas voltado para educação infantil, ensino fundamental e médio. O documento saiu no mesmo ano e com a mesma estrutura da primeira versão. Nas duas versões, houve uma preocupação para o desenvolvimento de uma educação voltada para a diversidade e respeito, no entanto, a terceira versão apresenta uma proposta mais simplificada, e é direcionada por uma preocupação mais utilitária e prática, cujo propósito parece ser de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho como se observa na competência de número 6 e 10 da BNCC (MAIA, 2017). “Essa retirada e omissão das discussões de identidade de gênero e orientação sexual na BNCC reforçam uma postura conservadora direcionando estas discussões para o âmbito familiar”. (MAIA, 2017, p. 84). Na verdade, as ofensivas começaram em 2010 nas tentativas de votação do Plano Nacional de Educação, por diversos motivos, a votação do plano se arrastou até 2014, e uma das polêmicas apontadas na publicação oficial da Câmara dos Deputados estava relacionada à sexualidade.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, **de gênero e de orientação sexual**”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (SENA, 2014, p.22)

Desde o surgimento deste movimento conservador iniciado na Câmara dos Deputados, vários retrocessos aconteceram em relação à educação em sexualidade no Brasil, culminando com a retirada total da palavra gênero dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Segundo Semis (2017: s/n),

A encrenca de setores conservadores da sociedade e do congresso com os conceitos ficou evidente já em 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia estava pronto para imprimir e distribuir materiais direcionados à formação de professores sobre essas questões. Deputados ligados a entidades religiosas foram contra o projeto, apelidado pejorativamente de “kit gay”. Nada saiu do papel.

Segundo a autora, toda essa corrente conservadora levou à exclusão dos termos gênero, identidade e orientação sexual de Planos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país. Mais uma vez, podemos perceber a influência das religiões cristãs no currículo das escolas brasileiras. Toda essa movimentação culminou com as alterações na versão final da Base Comum Curricular conforme apontado anteriormente. Os aspectos históricos acerca da educação em sexualidade no Brasil, embora tenham sido apresentados de forma breve, sem a pretensão de esgotar a discussão e análise, permitem identificar diferentes formas de pensamento a respeito do tema. Nesse sentido, o uso das categorias de Fleck (2010) pode contribuir para o delineamento e compreensão dessas diferentes perspectivas, fundamentando esse ensaio em defesa da inserção da educação em sexualidade na escola básica.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA FLECKIANA

Para Fleck (2010), a construção do conhecimento é um processo coletivo, influenciado por contextos sociais, culturais e históricos e pela base de conhecimentos já estabelecida. Não é um processo neutro e é influenciada pelo “peso da educação”, uma vez que a maior parte dos conhecimentos é aprendida; o “peso das tradições”, uma vez que os conhecimentos anteriores influenciam os novos; e o “efeito da

sequência do processo de conhecimento”. É possível verificar as interferências dos três fatores sociais – peso da educação, peso das tradições e o efeito da sequência do processo de conhecimento – nos conhecimentos sobre sexualidade e sobre educação em sexualidade. Ao considerar a sexualidade um conhecimento restrito ao âmbito familiar, como um recorte, ela é aprendida nesse contexto, por meio dos ensinamentos dos pais, mães ou outros responsáveis, fazendo com que esses conhecimentos se modifiquem imperceptivelmente. Novos conhecimentos sobre a sexualidade são predeterminados pelos conhecimentos familiares já existentes, restringindo as concepções deles decorrentes. Para Fleck (2010, p.14), “[...] o processo de conhecimento, enquanto atividade social, é vinculado a pressuposições sociais dos indivíduos envolvidos”.

Fleck (2010) analisa e discute a construção do conhecimento utilizando as noções de coletivo de pensamento, estilo de pensamento e circulação intra e intercoletiva de ideias. O coletivo de pensamento é constituído pela comunidade de pessoas que compartilham normas, tradições e práticas, concebendo o objeto de conhecimento de uma mesma maneira. As pessoas do coletivo de pensamento “trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos” (FLECK, 2010, p.82), orientadas pelo estilo de pensamento. O estilo de pensamento é o modo de agir e de pensar do coletivo, direcionando-o nas relações estabelecidas com o objeto de estudo e influenciando-o na forma pela qual constrói o conhecimento (FLECK, 2010). O estilo de pensamento, incorporado em um dado coletivo, determina tanto a elaboração teórica quanto a observação, modos ações possíveis e o que pode ser tomado como objetivo. Desta forma, o estilo de pensamento não só torna possível ver algo, mas também evita ver outra coisa: aquilo que contradiz.

As pessoas podem participar de mais de um coletivo de pensamento, propiciando a modificação de teorias e novas perspectivas, embora o diálogo entre coletivos seja dificultado pela incomensurabilidade dos estilos de pensamento (DELIZOICOV, et al., 1999). A circulação de ideias intra e intercoletivas favorecem a consolidação dos coletivos e, também, criação de novos estilos de pensamento, respectivamente. A circulação intracoletiva de ideias sobre a sexualidade, embora possa levar ao “[...] fortalecimento das formações de pensamento” (FLECK, 2010, p.158), considerando o processo educativo sobre o tema, pode cercear a diversidade.

Por outro lado, a circulação intercoletiva de ideias permite novos olhares e pensamentos sobre a sexualidade, mesmo gerando incômodos e inquietações, cria um contexto favorável às investigações. Promover a circulação das ideias sobre sexualidade, perpassando por diferentes coletivos, como familiar, escolar, religioso, da saúde pública e do ensino de biologia, que possuem pensamentos distintos, favorece a formação dos estudantes, pois “o indivíduo nunca, ou quase nunca, está consciente do estilo de pensamento coletivo que, quase sempre, exerce uma força coercitiva em seu pensamento e contra a qual qualquer contradição é simplesmente impensável” (FLECK, 2010, p.84). Algo que seja considerado impossível ou inadequado para um coletivo, nessa perspectiva, é apenas incompatível com seu estilo de pensamento. Isso possibilita compreender como ideias aceitas atualmente não foram admitidas em outras épocas, pois “[...] cada época tem concepções dominantes, restos das concepções passadas e predisposições de concepções futuras, em analogia com todas as formas sociais” (FLECK, 2010, p.70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a utilização da teoria de Fleck sobre a construção do conhecimento científico na compreensão da história da educação em sexualidade no Brasil contribui para uma reflexão mais comprometida com as diferentes perspectivas – ou coletivos – que envolvem o tema. Compreender as diferentes concepções de sexualidade ao longo do tempo fundamentam as concepções atuais, que englobam aspectos da diversidade, dos direitos humanos e da saúde e segurança pública. Além disso, a temática deve ser tratada no âmbito de políticas públicas, com objetivo de inserir a educação em sexualidade nas escolas básicas, sem desconsiderar os demais coletivos, que envolvem a biologia, a família e religião, evitando a vinculação do tema de forma restrita a coletivos governamentais.

Pela juventude do tema, e pelas polêmicas em torno do lugar de seu aprendizado, não é possível delimitar um estilo de pensamento acerca desse conhecimento que ainda abrange objetivos, propostas e percepções divergentes entre os diversos coletivos. Para Fleck, “[...] quanto mais elaborado e desenvolvido está um campo de conhecimento, menores serão as diferenças de opinião [...] entre os membros do coletivo (FLECK, 1986, p.130). O estilo de pensamento é conformado pelos pressupostos “sobre os quais o coletivo constrói seu edifício teórico” (FLECK, 1986, p.23); “[...] a tradição, formação e

costumes dão origem a uma vontade de perceber e agir de acordo com um estilo, isto é, de um modo dirigido e restrito; até que a resposta seja amplamente pré-formada na pergunta e você tem que decidir apenas uns com os outros" (FLECK, 1986, p.131).

No entanto, a circulação intercoletiva de ideias favorece a consolidação de um estilo de pensamento e, no caso da educação em sexualidade, não restringe as possibilidades de conhecer, respeitar o outro e a se cuidar. Compreendendo as limitações que podem ser geradas pelo uso de um referencial epistemológico, que analisa a construção do conhecimento científico, no contexto educacional e sobre um conhecimento relativamente recente, como é o caso da sexualidade, esperamos ter contribuído, com este artigo, para as reflexões e discussões sobre educação sexual nas escolas.

REFERÊNCIAS

BELLO, M. C.; LUZZI, J. Gênero e diversidade sexual na escola: da exclusão social à afirmação de direitos. A experiência do núcleo de gênero diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. *IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2415_1724.pdf> Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF., *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação, 2017. *BNCC: Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final*. Disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf. Acesso em: 12 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, Brasília, DF, SECAD, maio 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf> Acesso em: 11 nov.2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, v.10. 2000.

CARNEIRO, A. STANGE, C. E. B. Educação, Gênero e Sexualidade: uma abordagem pedagógica e epistêmica. *II SIES- Simpósio Internacional de Educação Sexual*. Maringá, Paraná. Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/209.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

CARVALHO, M. E. P. RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 23, nº 3, janeiro-abril. p. 119-136, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/381/38135331007/>> Acesso em: 31 out.2018.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, Curitiba, nº35, p.37-5. Editora UFPR, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1550/155013366004/> Acesso em: 31 out.2018.

CONDÉ, M. Prefácio à edição brasileira. In: Fleck, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA, C. O. M. et. al. Sexualidade na adolescência desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. *Jornal de Pediatria*: Rio de Janeiro, v 77, Supl. 2, S217-S224. 2001. Disponível em: < <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

DELIZOICOV, D.; CASTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A.; DAS ROS, M. A.; LIMA, A. M. C. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 19, nº especial, p. 52-69, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054> Acesso em: 31 out.2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL, 2007. 101 p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*. v. 7, n.1. 2006. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>>. Acesso em: 31 out.2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009. 208p.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Trad., Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum. 1.ed., 1935. 2010.

FLECK, L. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico: introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza. 1986.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Revista Horizontes*, Universidade São Francisco. v. 36, n. 1. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>> Acesso em: 31 out.2018.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n2/a07>> Acesso em: 31 out.2018.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 458

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>> Acesso em: 31 out.2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87343512003.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

MAIA, M. M. M. *Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 98, 2017. Disponível em: < <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2079/2/Mar%C3%ADlia%20Milhomem.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. La Salle - *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v.13, n. 1. Jan/jun. 2008. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/2008_v13_n1/jmontardo.pdf> Acesso em: 31 out.2018.

NEGROMONTE, A. *A educação sexual – para pais e educadores*. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951. 281 p.

RUSSO, J et. al. *Sexualidade, ciência e profissão no Brasil*– Rio de Janeiro: CEPESC, 2011. Disponível em: http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade_ciencia_profissao.pdf. Acesso em: 31 out.2018.

SAYÃO, Y. *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola*. São Paulo: Summus, 1997.

SEMIS, L. "Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? *Revista Nova Escola*, 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>> Acesso em: 31 out.2018.

SENA, P. A história do PNE e os desafios da nova lei. IN: BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (p.9-42)

SILVA, A. F. O.; SANTOS, J. D. F. Binarismo Sexual na Escola: Controle Social dos Corpos. *Colóquio do Museu Pedagógico* - ISSN 2175-5493, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3194/2886>> Acesso em: 31 out.2018.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência E Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 31 out.2018.

SPAZIANI, R.B. & MAIA, A.C.B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Rev. Psicopedagogia* 32(97), p. 61-71, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000100007&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 31 out.2018.

SUPLICY, M. et. al. *Sexo se aprende na escola*. 3. Ed. São Paulo: Olho D'Água. 2000. 124p.

UNESCO. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro*: tópicos e objetivos de aprendizagem. – Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>> Acesso em: 31 out.2018.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de Educação Sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/html/275/27553036008/>> Acesso em: 31 out.2018.

VITIELLO, N. *Sexualidade – quem educa o educador*. São Paulo: Iglu. 1997. 132p.

WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998. 218p.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA E EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Contributions of philosophy and epistemology of science to teachers of initial years: some considerations

Viviani Zorzo – UFSCar/ Campus Araras-SP*

Lucas Mendes – UFSCar/ Campus Araras-SP**

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar conhecimentos teóricos de alguns dos epistemólogos da história e filosofia da ciência e relacioná-los às possíveis contribuições para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O recorte adotado foi o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo em vista que estudos mostram a fragilidade do ensino da área. A metodologia consistiu em fazer uma pesquisa bibliográfica partindo das contribuições de distintos filósofos e epistemólogos do ensino de Ciências. Conclui-se que as contribuições de alguns filósofos e epistemólogos das ciências podem contribuir com o desenvolvimento intelectual das crianças, colaborando na aprendizagem de outras áreas, assim como despertar o interesse para área científica e ajudar na compreensão do mundo com maior criticidade. Muitas vezes os conceitos epistemológicos podem estar distantes dos saberes dos professores dos anos iniciais, dada a formação generalista dos mesmos, nesse sentido a formação continuada vem ao encontro dessa necessidade.

Palavras-chave: Filosofia. Epistemologia. Ensino de Ciências. Anos Iniciais.

Abstract: The objective of this work is to present theoretical knowledge of some of the epistemologists of science's history and philosophy and to relate them to the possible contributions to the Natural Sciences teaching in the initial years of Elementary School. The cut adopted was the first cycle of Elementary School, considering that studies show the fragility of the subject's teaching. The methodology consisted on making a bibliographical research based on the contributions of different philosophers and epistemologists of Science teaching. It is concluded that some of the philosophers' and epistemologists' contributions of the sciences can contribute to the intellectual development of the children, collaborating in the learning of other subjects, as well as to arouse interest in the scientific area and help in understanding the world with greater criticality. Often the epistemological concepts may be far removed from the knowledge of the teachers of the initial years, given the generalist formation of them, in this sense the continuous formation meets the need.

Keywords: Philosophy. Epistemology. Science teaching, Early years.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora de Educação Básica da rede municipal de Araras e do Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto. E-mail: vivizorzo@gmail.com.

**Mestre em Educação Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGEdCM. Atualmente é professor de Educação Básica da rede estadual de São Paulo e professor do Colégio Ruth Gomes Figueira – RGF. E-mail: mendes390895@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar conhecimentos teóricos de alguns dos epistemólogos da história e filosofia da ciência e relacionar possíveis contribuições para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que a motivação para realização do trabalho se deu durante o desenvolvimento da disciplina de mestrado intitulada Filosofia e Epistemologia da Ciência, que trouxe à tona a importância da temática no âmbito da educação. Optamos pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que estudos mostram a fragilidade do ensino da área no referido segmento, como apontado por Borges (2012), Silva e Gastal (2011), Silva e Marcondes (2013), entre outros.

Tal fragilidade se dá por vários motivos, Silva e Marcondes (2013) realizaram uma pesquisa de levantamento das concepções dos professores sobre Ciências, Tecnologia e Sociedade que demonstrou que eles possuíam visões neutras, dogmáticas, lineares, descontextualizadas e a-históricas, que repercutiam evidentemente nas práticas escolares. Para Borges (2012), as práticas pautadas na transmissão dos conhecimentos e na memorização de informações contribuem para a contestação da necessidade do ensino de ciências nos anos iniciais.

Outro autor que evidenciou o problema no ensino de ciências dos anos iniciais foi Queiroz (2006), segundo ele o ensino nesta etapa fundamenta-se basicamente em duas concepções distintas – a reprodução e a produção do conhecimento, sendo constatado que a maioria das práticas pedagógicas estão pautadas na reprodução do conhecimento. Silva e Gastal (2011) comentaram que os avanços tecnológicos geraram transformações sociais que influenciaram as estruturas sociais, a cultura e a vida cotidiana, contudo, os currículos de ciências mudaram muito pouco, além disto, a ciência retratada na escola aparece descontextualizada da vida cotidiana e é apresentada aos alunos como se não tivesse uma dimensão histórica e filosófica.

Silveira et. al. (2015) ao analisarem as concepções que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental têm sobre Ciências Naturais mostrou que a mídia, a família e o próprio currículo influenciam nestas concepções, diante disso colocam a importância da escola e do professor em abordar os conteúdos da referida disciplina de maneira mais crítica e social para além das visões encontradas na mídia e nos documentos oficiais. O estudo da Epistemologia da Ciência permite “ao professor, ou investigador, uma reflexão constante sobre o modelo de ensino vigente nas escolas e, normalmente, praticado por ele, durante suas aulas” (SILVEIRA et. al., 2012, p.9). Os autores ainda comentam que os conhecimentos adquiridos permitirão o abandono de modelos obsoletos em função de um ensino mais crítico.

A importância da história e filosofia das ciências para a educação científica é defendida por vários autores segundo Silva e Gastal (2011), eles citam Matthews (1994) que alerta sobre a necessidade de alguma compreensão do tema tanto para professores como para pesquisadores, pois permite compreender o valor cultural da ciência, o caráter mutável do conhecimento e maior compreensão dos métodos científicos. A metodologia consistiu em fazer uma pesquisa bibliográfica a partir das contribuições de distintos filósofos e epistemólogos do ensino de Ciências como Gaston Bachelard, Thomas Kuhn, Ludwik Fleck, Karl Popper e Paul Feyerabend, que foram alguns dos teóricos estudados na disciplina do mestrado. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir de registros disponíveis, feita a partir de pesquisas anteriores. Pensando nestas condições, de ciência neutra, a-histórica e reprodutivista, que permeia o contexto dos anos iniciais é que trouxemos os estudos epistemológicos, com o intuito de contribuir para uma visão mais crítica e histórica dos fatos.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Segundo Bizzo (2009), o ensino de ciências passou a ter espaço no currículo das escolas brasileiras em 1961, na ocasião, ele foi constituído de maneira compulsória, na forma de Introdução à Ciência. Ainda segundo o autor, desde os seus primórdios o ensino de ciências encontrou dificuldades, ainda hoje é possível encontrar os professores e os alunos não entendem os conceitos que estão expostos nos livros, reforçando a ideia de Ciências como algo difícil. No que diz respeito ao currículo de ciências há um amplo debate em torno da necessidade de mudança, tendo em vista sinais incontestáveis de inadequação das práticas pedagógicas, que geram desinteresse por parte dos alunos e fracasso de muitos estudantes (CHINELLI; FERREIRA; AGUIAR, 2010).

Souza e Chapani (2015) dizem que o acesso ao conhecimento científico não é só um demanda social e econômica, mas também um direito de todos, incluindo das crianças, contudo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam peculiaridades e isto exige dos professores certos conhecimentos, que permitem refletir as necessidades formativas dos mesmos. Santana Filho, Santana e Campos (2011) lembram que pesquisadores da área no mundo todo concordam com a inserção de conteúdos científicos desde os anos iniciais. Silveira et al. (2015), ao analisarem as concepções que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental têm sobre Ciências Naturais mostrou que a mídia, a família e o próprio currículo influenciam nestas concepções, diante disso colocam a importância da escola e do professor em abordar os conteúdos da referida disciplina de maneira mais crítica e social para além das encontradas na mídia e nos documentos oficiais.

Sobre a formação inicial Briccia e Carvalho (2016) afirmaram que ela se dá basicamente nos cursos de Pedagogia, os quais possuem uma pequena carga horária referente à formação específica em ciências. As autoras ressaltaram ainda, que a formação continuada é capaz derrubar barreiras, através de comunidade de prática, apoio do ambiente, do trabalho em equipe, além de envolver na formação, processos metodológicos, além dos conceituais (BRICCIA; CARVALHO, 2015).

Para desenvolver o currículo prescrito pelos órgãos reguladores os professores podem contar com tradição profissional acumulada ou com os agentes externos, que oferecem o currículo elaborado (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Os agentes externos são representados principalmente pelos livros didáticos e se a formação inicial é precária, mais ainda o professor vai recorrer ao livro, que muitas vezes apresentam falhas. Zimmermann (2011) afirma que o livro didático tem sido o principal instrumento, se não o único que os professores têm à disposição para o desenvolvimento das aulas.

Dentro do contexto da epistemologia e filosofia das ciências, Silva e Gastal (2011) salientam que nos livros didáticos do Brasil a aproximação entre história das ciências e o ensino ocorre mais no nível teórico do que da prática docente, alguns dos motivos para isso são a quase ausência de conteúdos históricos e filosóficos na formação inicial e continuada de professores, a falta de material didático de qualidade em português e a pequena quantidade de pesquisa na área. Partindo desses apontamentos iniciais na sequência apresentaremos alguns dos principais filósofos e epistemólogos da área de ciências, com vistas em indicar as importantes contribuições destes para nossa temática.

O QUE É EPISTEMOLOGIA E FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS?

De acordo com Tesser (1994, p. 92), “etimologicamente, “Epistemologia” significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme). (Episteme + logos). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência”. Trata-se, portanto, de um estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de diferentes ciências. Silveira et. al. (2012) traz uma importante contribuição para a definição do conceito de epistemologia baseado em Rosemberg (2005), que a trata como uma subdisciplina filosofia. “Em termos gerais, pode-se dizer que a Epistemologia da Ciência é o estudo da natureza, abrangência e justificativa do conhecimento científico” (SILVEIRA et al., 2012, p. 02).

A epistemologia estuda as teorias do conhecimento e pensando nestas teorias, diferentes papéis são atribuídos aos sujeitos do conhecimento e aquilo que se quer conhecer, o objeto do conhecimento. Partindo deste pressuposto diferentes filósofos da ciência têm realizado análises de natureza epistemológica. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 177-178) “a visão clássica de ciência, de caráter positivista, que tem na neutralidade do sujeito um de seus pressupostos básicos, passa a ser questionada, sobretudo a partir de meados da década de 30 do século XX”.

Diferentes filósofos e epistemólogos como Karl Popper, Gaston Bachelard, Thomas Kuhn e Ludwik Fleck propõem modelos teóricos distintos, entretanto, eles alertam para uma compreensão da ciência a partir de uma visão diferente da proposta pelo positivismo e empirismo lógico, evidenciando a participação seja do sujeito ou seja do objeto na produção do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Diante desses apontamentos iniciais percebemos que tais teóricos partem da premissa de que a interação entre sujeito e objeto não é neutra, mas sim diretamente influenciada pelo meio que estamos inseridos, em que o sujeito traz consigo uma bagagem histórica e cultural, que não pode ser desprezada no processo de apropriação do conhecimento.

Andrade e Martins (2009) dizem que para as séries iniciais, a questão da metodologia científica precisa combater a ideia de um método único, ela pode ser tratada com discussões e atividades que permitam

estabelecer questões sobre a forma de trabalho dos cientistas, que são diferentes, assim como as suas maneiras de entender à ciência. Ao conhecer as concepções epistemológicas de diferentes filósofos e epistemólogos da ciência, isso poderá ajudar os alunos a pensar mais criticamente. Neste trabalho, optamos por trazer as contribuições do pensamento de Bachelard, Kuhn, Fleck, Popper e Feyerabend e algumas das possíveis contribuições para o professor que desenvolve seu trabalho no âmbito do ensino de ciências.

Gaston Bachelard

Gaston Bachelard (1884-1962) foi um cientista e filósofo francês, com várias obras publicadas, inclusive livros de poesia, além das obras de epistemologia. Foi um crítico da concepção empirista. Destaque para a obra "A formação do espírito científico" de 1936, que afirma que para existir o desenvolvimento do pensamento científico é preciso superar os obstáculos epistemológicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Bachelard (1996), disserta que o conhecimento científico deve quebrar a certeza plena das suas teorias almejando que as novas informações apareçam. O obstáculo epistemológico é vital para o desenvolvimento do conhecimento científico e conseqüentemente, das pesquisas. Lembra ainda a importância de superar o senso comum e a necessidade da investigação contínua de um dado fenômeno, a fim de não cair no erro de ficar preso às primeiras impressões, o que não garantiria o progresso da ciência. Para o autor toda pesquisa, ou conhecimento científico deve ser encarado pelo recorte das dificuldades, pois é a partir delas que se percebem estagnações e regressões que impedem de ir além, "[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos" (BACHELARD, 1996, p. 17).

Ele nasceu em uma época muito agitada passando pela Revolução Francesa, Revolução Industrial, sendo que no fim do século XIX a comunidade científica entendia que já havia chegado ao ápice do conhecimento científico historicamente acumulado, contudo, como sabemos, as físicas que eram dadas como certas por muitos e muitos anos foram revogadas e inúmeras teorias vieram à tona, no qual podemos notar consideráveis influências dessas vivências em sua obra, de modo que o mesmo se torna muito crítico com o que se produz, rompendo com o senso comum, ou seja, quando se descobre algo não seria necessário sair divulgando a informação a esmo, mas continuar estudando o fenômeno em si para obter o máximo de informação com vistas em buscar estimular o pensamento e questionar o que é dado como certo. Nessas circunstâncias ele estabelece a formação de um espírito crítico, estimulando o indivíduo sempre a pensar e questionar, desta forma nunca ficar no conhecimento geral, mas sempre concentrar seus estudos visando apropriar cada vez mais conhecimentos científicos (BACHELARD, 1996).

Desta maneira podemos destacar a partir de seu pensamento a importância de superar o realismo ingênuo, por um racionalismo aplicado, que vai da teorização à experiência (BORGES, 2011). A relação entre o conhecimento científico e conhecimento comum é de extrema relevância para Bachelard, porém muitas vezes na escola o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos (conhecimento comum) assume uma posição que costuma reforçar ou (re)afirmar o conhecimento comum, o que não contribuiria com a construção do conhecimento científico. O trabalho com o senso comum deve ser problematizado para que se instaure uma ruptura, por parte do professor e isso implica no reconhecimento do senso comum como um obstáculo à construção do conhecimento científico (ANDRADE; MARTINS, 2009).

Ainda sobre esse assunto, Andrade e Martins (2009) dizem que os alunos de 6 a 10 anos, em média, têm a tendência de ficarem presos à experiência imediata, até porque estão ligados ao pensamento concreto, tendo isso em mente, o professor pode planejar melhor a abordagem dos conteúdos, para superação dos obstáculos epistemológicos, que não é um processo fácil e instantâneo, mas que nasce de uma prática consistente. As obras de Bachelard não são tão conhecidas no Brasil, mas seu pensamento é extremamente importante, inclusive nas práticas pedagógicas. A sua experiência como professor de Química e Física permitiram reflexões bastante importantes, como o desafio de repensar o processo ensino-aprendizagem, ao colocar o erro como constitutivo do saber, ao colocar a importância da desconstrução do senso comum e da necessidade de formação contínua.

Thomas Kuhn

Thomas Kuhn (1922-1996) foi um físico e historiador americano, que em 1962 publicou a sua obra de maior impacto "A Estrutura das Revoluções Científicas", na qual ele argumenta que a produção do conhecimento científico ocorre por meio de paradigmas, ou seja, padrões, que são compartilhados por comunidades de pesquisadores, que os empregam na solução de seus problemas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002). Kuhn (2007) destaca que a ciência não se desenvolve apenas pela acumulação de descobertas e invenções individuais, mas de um conjunto dessas ações, sendo que a concepção da evolução científica pauta que a Ciência Normal se desorienta seguidamente, e desta forma os pesquisadores não podem se esquivar desses problemas, e é a partir destas situações que começam novas investigações constituindo uma nova base para a prática da ciência.

Podemos dizer que a Ciência Normal são as realizações científicas já estruturadas e bem embasadas que tem teorias aceitas pela comunidade científica, ou seja, para Kuhn as práticas científicas vão dando estrutura a teoria, no qual um paradigma é um objeto a ser mais bem articulado e testado em condições novas ou mais rigorosas, deste modo se define paradigma como as "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 2007, p. 13).

Para Kuhn (2007) também é central a questão das revoluções científicas, ou seja, mesmo com um paradigma aceito pela comunidade científica a resolução do problema pode se tornar difícil, gerando assim certo descontentamento (definido por crise), necessitando de uma dedicação cada vez maior da comunidade científica, no qual o cientista, centrado no paradigma, tenta resolver o que o autor denomina como anomalias, contudo mesmo com a dedicação dessa comunidade, muitas vezes a solução do referido quebra-cabeças se torna cada vez mais difícil, e a comunidade científica começa a tangenciar outras formas para resolver a questão, o que acarreta em algumas situações na substituição do paradigma vigente. Essa substituição não é simples e direta, pois depende de a comunidade científica discutir, questionar, testar os novos argumentos para que assim se efetive um novo paradigma.

Podemos então observar que mesmo quando o paradigma é estruturado e aceito pela comunidade científica ele não pode ser deixado de lado e tido como uma verdade absoluta, pois questionar é dever do cientista em busca do entendimento da natureza. Partindo desses apontamentos podemos concluir que para Thomas Kuhn a ciência se desenvolve antes de elaborar seu primeiro paradigma, contudo a história nos mostra que para chegar a um consenso estável na pesquisa o caminho é longo e árduo e mesmo com o paradigma vigente as revoluções científicas podem acontecer e a partir da mesma, podemos estruturar novos paradigmas; o que nos mostra que a Ciência Normal está em constante evolução.

De acordo com Queiroz (2006) as ideias de Kuhn enfatizam que o conhecimento não é algo pronto, ele é contínuo e historicamente produzido num contexto social, contrariando assim a visão neutra e imparcial dos resultados obtidos pela Ciência. No campo educacional isso se traduz na possibilidade de se romper com as práticas tradicionais que permeiam o espaço escolar, que dificultam o processo de ensino e aprendizagem e a construção de uma visão crítica a partir dele. Queiroz (2006) traz a partir das contribuições de Zylbersztajn (1991) uma proposta para o ensino de Ciências Naturais a partir das seguintes estratégias: a) elevação do nível de consciência conceitual, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos; b) introdução de anomalias, provocadas pela sensação de insatisfação com as teorias existentes; c) apresentação de uma nova teoria por parte do professor, objetivando a construção de novos conceitos.

Borges (2011) ainda enfatiza que dentre as contribuições que podem ser feitas a partir de Kuhn destacam-se os compromissos com o grupo no processo do desenvolvimento científico, já que para o autor a escolha de teorias é feita pela coletividade e não por indivíduos isolados. Na escola, isso implica na importância de trabalhos em grupos nas aulas de ciências.

Ludwik Fleck

Ludwik Fleck (1896-1961) foi um médico epistemólogo polonês com várias publicações na área de microbiologia, imunologia e epistemologia, todavia Fleck não concentrou seus estudos somente na medicina e contribuiu significativamente nas áreas da sociologia, filosofia e epistemologia. Seu livro "La génesis y desarrollo de un hecho científico", publicado em alemão no ano de 1935, traz críticas sobre o Círculo de Viena, conhecido por defender uma concepção puramente empírica e lógica das Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Schafer e Schnelle (2010) destacam que Fleck entende que a ciência não é exclusiva, mas sim uma atividade coletiva e social, no qual a contribuição de todos é relevante. Desta forma, o contexto social influencia diretamente nos coletivos de pensamento que "podem ser compreendidos como agrupamentos de indivíduos que têm interesses comuns em determinadas áreas e problemáticas" (MELZER, 2011, p. 6780). Mantendo seu raciocínio, sobre a importância do coletivo na elaboração da ciência, Fleck relata duas formas de coletivos, na qual a primeira é denominada de esotéricos (acadêmicos), ou seja, a comunidade científica, já a segunda é um grupo mais diversificado classificado como exotéricos (sociedade) que são participantes do saber científico, sendo que a relação de ambas é fundamental na estruturação dos coletivos de pensamento (SCHAFER; SCHNELLE, 2010).

Assim, as categorias fleckianas de estilo e coletivo de pensamento são importantes para o professor, pois ele pode trazer atividades para a prática que oportunizam o universo do aluno e o estilo de pensamento do mesmo e comparar com o que está sendo discutido em aula. Outro ponto, mais relacionado ao coletivo de pensamento é discutir o interesse que existe por trás de avanços tecnológicos e científicos, de quem cria e para quem é destinado, já que o autor privilegia em sua obra o olhar histórico e sociológico da produção e desenvolvimento do conhecimento. Para Rocha (2016, p.44) "as interações sociais humanas seriam, então, as responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento, que antes se estrutura coletivamente, para depois ser absorvido pelos indivíduos". A partir das ideias de Fleck o professor dos anos iniciais pode proporcionar em sala trabalhos coletivos, nos quais a apresentação das ideias e a divulgação se tornam fundamentais, além disso, pode ainda comparar conceitos semelhantes em diversos lugares como manuais, livros didáticos, jornais entre outros, a fim de evidenciar os diferentes estilos de pensamentos e a circulação das informações.

Karl Popper

Karl Popper (1902-1994) foi um filósofo austríaco que criticou a busca por um critério de enunciados empiricamente significativos. Dentre as suas obras, destaca-se a "Lógica da descoberta científica" publicada em 1934, no qual estrutura uma crítica ao método indutivo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002). Popper (1985) diz que as ciências empíricas recorrem a métodos indutivos, ele questiona então, se o raciocínio indutivo leva ao conhecimento científico. Ao pensar num enunciado universal do tipo: todos os cisnes são brancos, ele exemplifica:

Ora, está longe de ser óbvio, de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares, independentemente de quão numerosos sejam estes; com efeito, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa; independentemente de quantos cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos (POPPER, 1985, p. 27-28).

Neste sentido afirma que "está claro que a descrição de uma experiência – de uma observação ou de um resultado de um experimento – só pode ser um enunciado singular e não universal" (POPPER, 1985, p. 28). Complementa ainda, dizendo que a lógica indutiva é repleta de várias dificuldades que são intransponíveis, sendo assim necessário pensar num critério para distinguir ciência de não-ciência, a falseabilidade é o critério usado. De acordo com Popper (1985) a teoria só é científica se for refutável, ou seja, se for possível conceber testes que a declarem como falsa, a falseabilidade é a solução para o problema da indução. Se a teoria desenvolvida a partir do problema estudado, ao ser confrontada com os testes se mostrar frágil e inválida, exige-se uma nova formulação do problema e das hipóteses.

Desta forma, Popper apresenta uma visão de ciência pautada no racionalismo crítico, de acordo com seu pensamento as teorias científicas são invenções humanas, que estão em constante ciclo de testes e refutações, desta forma, nunca saberemos quando uma dada realidade científica foi alcançada (SILVEIRA et. al., 2012).

Rufatto e Carneiro (2009) comentam sobre as contribuições de Popper para o ensino de Ciências que seriam a valorização do debate racional e não dogmático. Salientam ainda que a apresentação das ideias de Popper permitiram refletir a respeito da importância, ou não, de se buscar um modo de fazer ciência a partir das características que ele enfatiza. Outro ponto importante é que a teoria nem sempre é consolidada em função de sua capacidade argumentativa, já que pode sofrer pressões de interesses políticos, econômicos, como apontado por Kuhn. Rufatto e Carneiro (2009, p. 285) fazem alguns questionamentos neste sentido: “mas seria isso o que se esperar da ciência? Foi sob o signo da imposição de ideias via retórica, recursos de proteção de certas teorias a qualquer preço, motivado por interesses variados, que a ciência moderna se constituiu?”.

Diante disso, os alunos poderiam experimentar um debate racional, no qual poderiam distinguir entre as suas ideias e a sua própria pessoa, que é um aspecto fundamental para tal e para o combate ao dogmatismo. Para exemplificar um desdobramento em sala de aula, o professor pode trazer uma notícia ou um vídeo que considera “sensacionalista” e propor um debate e verificar como a sala reage a ela, por exemplo: “Homem prova teoria da Terra Plana usando apenas uma régua”¹. Essa é uma teoria que pode ser colocada a prova?

Paul Karl Feyerabend

Paul Karl Feyerabend (1924-1994) foi um físico e filósofo austríaco, que tinha uma visão de ciência pautada em um anarquismo metodológico, sendo que uma de suas principais obras foi a “Contra o método” publicada em 1974, no qual discursa em defesa do pluralismo metodológico (MULLER, 2001). Feyerabend (1977) enxerga a ciência como um empreendimento anárquico, para ele é essa condição que estimula melhor o progresso, é o remédio para a epistemologia e filosofia da ciência. Diz que a história é mais rica que métodos e “está repleta de acidentes e conjunturas e curiosas justaposições de eventos” (p. 19). Nesse sentido, ele vai contra receitas epistemológicas, o único princípio que não inibe o progresso é tudo-vale.

O autor defende um posicionamento contra a padronização e estabilidade de paradigmas incontestáveis, o que significa que não é necessário substituir um conjunto de regras por outro, pois “todas as metodologias têm limitações” (FEYERABEND, 1977, p. 43). Admite-se então a superposição de ideias, complementaridade, princípios igualmente abrangentes e a contra unanimidade. Muller (2001) traz algumas considerações sobre a educação na perspectiva feyerabendiana e diz que o ato lúdico é imprescindível para o processo de aprendizagem, pois ao brincar a criança cria coisas e gera outras associadas à compreensão de uma ideia correta, e isso é parte indivisível deste processo.

Neste sentido Borges (2011) complementa, ao dizer que Feyerabend “defendeu a importância da imaginação criadora nos rumos das ciências” (p. 27-28). A autora chama a atenção para a necessidade de estimular a criança através de atividades lúdicas, diz ainda que para uma atividade de iniciação científica nos anos iniciais não é preciso que ela parta de um problema necessariamente, mas de uma proposta estimulante, criativa, lúdica, para que elas possam apreender um significado que lhes fora imposto como além do seu alcance. “Necessitamos de um mundo imaginário para descobrir os traços do mundo real que supomos habitar” (FEYERABEND, 1977, p. 43). A criança aprende com suas ideias alternativas, por vezes incompatíveis, como se fosse um jogo, mas sem que isso perca o comprometimento sério do espírito e a capacidade de se entregar ao jogo (MULLER, 2001).

Diante do pluralismo metodológico de Feyerabend fica fácil inferir que o professor pode adotar múltiplas abordagens em sala, estimular a criatividade dos alunos, romper com métodos engessados e com o uso maciço do livro didático, proporcionando assim, aulas experimentais diferentes dos padrões tecnicistas. No Quadro 1 apresentamos uma síntese com as principais ideias dos epistemólogos apresentados durante este trabalho, com vistas em poder relacionar suas interpretações da Ciência, bem como os conceitos relevantes que podem proporcionar um entendimento mais amplo para o ensino e pesquisa da área.

¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JfN2ZmwIXc0>> Acesso em 19. Nov. 2018.

Quadro 1: Síntese geral dos enfoque epistemólogos para o ensino e pesquisa de ciências.

Epistemólogo	Visão de Ciência	Conceitos Relevantes	Contribuições para ensino e pesquisa
Gaston Bachelard (1884-1962)	Corpo total de verdades que cresce, por meio do diálogo ativo entre a razão e a experiência.	Espírito científico; Espectro epistemológico; Perfil e obstáculo epistemológico; Noções-obstáculo; Filosofia do não; Obstáculo pedagógico.	Conhecimento dos obstáculos epistemológicos e pedagógicos do educando e professor. Proposta didática que propicie rupturas do conhecimento prévio dos alunos visando a apropriação do conhecimento científico. O espírito científico requer a filosofia do não, e a busca permanente do conhecimento; Já o problema a ser pesquisado deve ser colocado em termos de obstáculos epistemológicos.
Karl Popper (1902-1994)	Racionalismo crítico.	Critério de Demarcação; Testabilidade e Refutabilidade; Ciência e Pseudociência; Conjecturas e refutações; Lógica falseacionista; Experiência como método científico	As teorias científicas são invenções e ideias nossas que estamos sempre testando e refutando (aprendizagem pelo erro). O conhecimento progride graças à sucessão de conjecturas e refutações, ou seja, controladas pelo espírito crítico (método crítico).
Thomas Kuhn (1922-1996)	A ciência não se desenvolve apenas pela acumulação de descobertas e invenções individuais, mas de um conjunto dessas ações, sendo que a concepção da evolução científica pauta que a Ciência Normal se desorienta seguidamente.	Ciência Normal; Paradigma; Ciência Extraordinária; Anomalias e crises; Resposta à crise; Revolução Científica; Incomensurabilidade; Educação Científica.	O ensino voltado para a Educação científica, ou seja, o processo de aprendizado de uma nova teoria depende dos estudos das aplicações dessa na resolução de problemas. A pesquisa e o estudo acerca do paradigma vigente é que preparam o futuro cientista, para ser membro da comunidade científica na qual atuará.
Ludwik Fleck (1896-1961)	Entende que a ciência não é exclusiva, mas sim uma atividade coletiva e social, no qual todos podem contribuir mesmo não sendo especialistas.	Coletivos de pensamento; Concepção do saber coletivo; Círculo esotérico (específicos, pensadores); Círculo exotérico (mais abrangente, leigos); Complementação, ampliação e transformação do estilo de pensamento.	Gerar a discussão entre os alunos sobre o tema da aula, no qual todos podem contribuir para construir seu processo de aprendizagem. Debate coletivo de ideias visando criar um contexto coletivo da pesquisa. A importância da divulgação científica. Compreensão das dimensões sócio históricas e funcionamento do trabalho coletivo na construção do conhecimento.
Paul Feyerabend (1924-1994)	Anarquismo metodológico.	Pluralismo ideológico; Contra o método; Irracionalismo; Contra indução; Contra dedução; Tudo vale; Progresso científico.	Diversidade metodológica; Discussão de diferentes pontos de vista; Democratização da ciência; Pensamento criativo e romper com a transmissão de conteúdo (inovação). A importância da diversidade metodológica, filosófica e teórica para o progresso da ciência por meio de discussões críticas sobre as teorias.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Silveira et. al. (2012), Bachelard (1996), Schafer e Schnelle (2010), Melzer (2011) e Kuhn (2007).

Ao tratar das questões epistemológicas e de suas contribuições, relacionando-as como a possibilidade de trazer maiores benefícios para o ensino de ciências dos anos iniciais é difícil não trazer as questões concernentes à formação dos professores. Cunha e Krasilchik (2000) após realizarem uma pesquisa que objetivou estudar questões relativas à epistemologia do professor e aos processos de formação continuada, realizaram numa das etapas da pesquisa um curso para tratar das concepções que os mesmos tinham, a partir desta experiência, as autoras apontaram alguns caminhos para os modelos de curso de formação de professores. No que se referem aos aspectos epistemológicos as autoras destacaram a importância de colocar os professores para refletirem sobre a própria prática, analisando os pressupostos epistemológicos subjacentes a ela, comentando que:

Os cursos de formação continuada devem promover reflexões sobre as colocações de Ciência dos professores, com base nos fundamentos que a História e Epistemologia da Ciência podem proporcionar. Dificilmente um professor vê mérito, por exemplo, num curso de Filosofia de Ciência, mas é possível apresentar questões filosóficas de forma prática e interessante, como fizemos no curso de mudança conceitual. Os professores apreciaram essas atividades que lhes serviram para começar a refletir sobre questões complexas da Filosofia da Ciência (CUNHA; KRASILCHIK, 2000, p. 12).

Nesta perspectiva é essencial um trabalho de formação de professores consistente e contínuo, que seja realizado a partir de um modelo que atenda às necessidades dos mesmos, envolvendo também ações dentro da própria escola. Entretanto, segundo Pereira (2011a) são escassos os investimentos voltados à formação continuada de professores na área das Ciências Naturais. Em outro trabalho da autora, que realizou a partir das atas dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs) apontou também para as necessidades formativas dos docentes, tendo em vista que elas podem atender às novas exigências impostas pela sociedade (PEREIRA, 2011b).

Desta forma, a partir desses apontamentos podemos discursar que “quanto mais consistente for a formação do professor no campo epistemológico, mais segurança e mais elementos ele terá para levar essas questões para a sala de aula” (ANDRADE; MARTINS, 2009, p. 03).

Quanto às concepções epistemológicas do professor elas assumem um papel relevante, pois estão relacionadas aos significados que atribui aos componentes do currículo e à forma de desenvolvê-los (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Para Praia, Cachapuz e Gil-Perez (2011, p.73) “a epistemologia ajuda os professores a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e à fundamentação da sua ação pedagógico-didática.” Diante do apresentado é necessário um esforço no nível individual, coletivo e institucional para que o Ensino de Ciências estabelecido nos ambientes escolares, possa de fato contribuir para a construção de um conhecimento científico que seja aproximado à realidade do aluno, concebido como algo criado e desenvolvido pelo próprio homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje o leigo, alguns professores e até pesquisadores continuam a associar a noção de ciência às verdades absolutas, nos anos iniciais essa concepção repercutiu em práticas pautadas na transmissão de conhecimentos, num ensino a-histórico, pouco contextualizado que não contribuiu para a demanda atual. Nesta perspectiva trazer à luz as contribuições de alguns filósofos e epistemólogos das ciências pode auxiliar na superação dessa visão, já que muitas vezes estes aspectos são marginalizados durante o processo de educação científica.

Concordamos com as ideias de Silva e Gastal (2011) quando dizem que não se trata de transformar as aulas de ciências em aulas de histórias das ciências, porém as questões de natureza epistemológica podem ser articuladas e melhorar assim a qualidade do currículo e a compreensão dos conceitos e fenômenos. Contudo, salientamos que conceitos epistemológicos podem estar muito distantes dos saberes dos professores dos anos iniciais, dada a sua formação generalista, nesse sentido a formação continuada vem ao encontro dessa necessidade, que pode abrir espaço para tratar destas questões e permitir um ensino de melhor qualidade, para que a disciplina de Ciências nos anos iniciais possa contribuir com o desenvolvimento intelectual das crianças, colaborando na aprendizagem de outras áreas, assim como despertar o interesse para a área científica e ajudar na compreensão do mundo com maior criticidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. S.; MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da Ciência: contribuição aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VII ENPEC)*, 2009, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1261.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996. 316p.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Biruta, 2009.

BORGES, G. L. A. Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Fundamentos, História e Realidade em Sala de Aula. In: *Univesp*, 2012, v. 10, d. 23, 1. ed. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47357/1/u1_d23_v10_t01.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

BORGES, M. R. B. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A.M.P. de. A formação de professores para os anos iniciais: questões a revelar. *Anais...*, X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

CHINELLI, M. V.; FERREIRA, M. V. S.; AGUIAR, L. E. V. Epistemologia em sala de aula: a natureza da ciência e da atividade científica na prática profissional de professores de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 17-35. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHICK, M. A formação continuada de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*, 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0812t.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FEYRABEND, P.K. *Contra o método*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Francisco Alves, 1977.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007. 259 p. ISBN: 978-85-273-0111-4.

MELZER, E. E. M. Reflexões em Ludwik Fleck: a aplicabilidade de seus conceitos no ensino de ciências. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2011, Curitiba, PR. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5345_3250.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

MULLER, F. L. Educação em Feyerabend. In: *Educação e Filosofia*, Uberlândia, MG, v. 15, n. 30, p. 35-52, jul./dez. 2001. ISSN: 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/695/632>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PEREIRA, T. V. Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. In: *Educ. rev.* Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 2, Aug. 2011a. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200008. Acesso em: 20 nov. 2018.

PEREIRA, T. V. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2011b. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2011a.

POPPER, K. S. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo, SP: EDUSP, 1985.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. Problema, Teoria e Observação em Ciência: para uma reorientação epistemológica da Educação. In: CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P de; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, M. M. A. O Ensino de Ciências Naturais: reprodução ou Produção de conhecimentos. III Congresso Internacional de Educação e IV Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, In: *Anais do III Congresso Internacional de Educação e IV Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí*, 2006. Disponível em:

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt13/GT13_2006_03.PDF. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROCHA, C. M. *O estado do conhecimento sobre o ensino de história na EJA: um estudo a partir dos anais dos simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH-BRASIL) 1961-2015*, 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2016.

RUFATTO, C. A.; CARNEIRO, M. C. A concepção de ciência de Popper e o ensino de ciências. *In: Ciênc. educ.* [online], Bauru, SP, v. 15, n. 2, p. 269-289. 2009. ISSN: 1516-7313. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n2/a03v15n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTANA FILHO, A. B. de; SANTANA, J. R. S.; CAMPOS, T. D. O Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais / anos Iniciais do Ensino Fundamental. *V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão- SE, 21 a 23 de setembro de 2011.

SCHÄFER, L.; SCHNELLE, T. Introdução – Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. *In: FLECK, L. Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010. p. 01-36.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. A.; MARCONDES, M. E. R. Concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade de um grupo de professores de séries iniciais. *In: indagatio didactica*, Aveiro-POR, v. 5, n. 2, out. 2013. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2500/2387>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, C.C.; GASTAL, M.L. Ensinando ciências e ensinando a respeito das ciências. *In: PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

SILVEIRA, F. P. R. A.; OLIVEIRA, T. T. C.; PINHEIRO, L.; MENDONÇA, C. A. S.; KOCK, A. A Contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino de Ciências: de Laudan a Mayr. *In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VIII ENPEC)*, 2012, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVEIRA, L. B. B.; CORREA, T. M.; BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. N. Percepções de Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre Ciências Naturais. *In: Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de Las Ciencias*, Bogotá-COL, v. 10, n. 2, p. 73-88, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/8843/11141>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 945-957, 2015.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, Curitiba, PR, n. 10, p. 91-98. 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n10/n10a12.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ZIMMERMANN, E. A escolha do livro didático de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental: sugestões alternativas. *In: PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN VIRTUAL¹

The investigative training in masters in virtual education

O treinamento investigativo no mestrado em educação virtual

Martha Lucia García Narranjo – Universidad de Manizales/Colômbia*

Resumen: El objetivo de este artículo es explicar que se investiga y que se entiende por formación investigativa en educación que realizan los docentes en programas de posgrado en metodología virtual. Se empleó la metodología de revisión sistemática de literatura. Procedimientos: planificación de la búsqueda por medio de lo objetivo anterior. Conclusiones: la tradición investigativa se encuentra ligada a la cultura investigativa en la educación superior. Las prácticas pedagógicas realizadas en aula son el principal escenario para el desarrollo de competencias investigativas, conviene explorar espacios sociales potenciadores para la formación investigativa en comunidad y otras estrategias curriculares. Las investigaciones dan igual importancia a la enseñanza y el aprendizaje en la formación investigativa y el vínculo entre docente y estudiante en escenarios prácticos disminuye la brecha teoría-práctica. Hay escasos estudios sobre la formación de los docentes para la enseñanza de la investigación.

Palabras-clave: Formación investigativa. Educación virtual. Investigación formativa. Educación superior.

Abstract: The objective of this article is to explain what is researched and what is meant by research training in virtual education carried out by teachers in postgraduate programs in Virtual methodology. The methodology of systematic review of literature was used. Procedures: search planning, based on the question presented previously. Conclusions: the research tradition is linked to the research culture in higher education. The pedagogical practices carried out in the classroom are the main stage for the development of investigative competences, it is convenient to explore social spaces that enhance the research training in the community and other curricular strategies. Research gives equal importance to teaching and learning in research training and the link between teacher and student in practical scenarios diminishes the theory-practice gap. There are few studies on the training of teachers for teaching research.

Keywords: Investigative training. Virtual education Formative research. Higher education.

Resumo: O objetivo deste artigo é explicar o que é pesquisado e o que se entende por formação em pesquisa por professores em programas de pós-graduação em metodologia virtual. A metodologia de revisão sistemática da literatura foi utilizada. Procedimentos: planejamento de busca, com base na pergunta anteriormente formulada. Conclusões: a tradição da pesquisa está vinculada à cultura da pesquisa no ensino superior. As práticas pedagógicas realizadas em sala de aula são o palco principal para o desenvolvimento de competências investigativas, é conveniente explorar espaços sociais que melhorem a formação em pesquisa na comunidade e outras estratégias curriculares. A pesquisa dá igual importância ao ensino e aprendizagem em treinamento de pesquisa e a ligação entre professor e aluno em cenários práticos diminui a lacuna teoria-prática. Existem poucos estudos sobre a formação de professores para o ensino de pesquisa.

Palavras-chave: Treinamento investigativo. Educação virtual. Pesquisa em treinamento. Educação superior.

¹Ponencia proveniente del proyecto de Doctorado en Educación "La formación de las capacidades humanas en los programas de maestría en educación virtual", ejecutado en el periodo fecha julio de 2015 –en curso.

*Candidata Doctorado en Educación, Magister en Educación, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje, Ingeniera de Sistemas. Docente Universidad de Manizales, Manizales, Caldas, Colômbia. E-mail: marthalg@umanizales.edu.co.



INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso investigativo la revisión de los antecedentes es fundamental en el para justificar la investigación, identificar los vacíos de conocimiento sobre el fenómeno que se investiga. Para el caso del estado del arte sobre la formación investigativa en maestrías en Educación Virtual, por ser tema de actualidad en el que los desarrollos investigativos aumentaron en la última década, se considera que la revisión sistemática de literatura propuesta por Barbara Kitchenham² constituye una metodología alternativa para evaluar, organizar, interpretar los recursos obtenidos en fuentes de datos. La autora propone una ruta confiable, rigurosa y auditable organizada en las fases de planificación, análisis y conclusiones.

En la planificación se delimitaron las fuentes a consultar en bases de datos indexadas publicadas en los últimos 15 años, en idioma inglés, portugués y español en educación superior. En los resultados muestran que la metodología de educación virtual se investiga para caracterizar, diagnosticar e identificar la causa efecto de la integración de las tecnologías de la educación. Las mayores publicaciones se encontraron en España, Colombia y Estados Unidos. La síntesis de los resultados se identificaron intencionalidades investigativas puestas en tensión dada la orientación de estas en la descripción, comprensión e interpretación del fenómeno educativo estudiado. Se tuvo como resultado siete tensiones

En la metareflexión sobre la formación investigativa derivó las conclusiones entre ellas la formación investigativa se encuentra ligada a la cultura investigativa en la educación superior. Las prácticas pedagógicas en aula son el principal escenario para el desarrollo de competencias investigativas, conviene explorar espacios sociales potenciadores para la formación investigativa en comunidad y otras estrategias curriculares. Las investigaciones dan igual importancia a la enseñanza y el aprendizaje en la formación investigativa y el vínculo entre docente y estudiante en escenarios prácticos disminuye la brecha teoría-práctica. Hay escasos estudios sobre la formación de los docentes para la enseñanza de la investigación. La formación investigativa, la investigación formativa, las competencias investigativas se abordan ampliamente en la metodología de educación presencial.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO

La revisión sistemática se basó en la revisión sistemática de literatura propuesta por Bárbara Kitchenham con los siguientes procedimientos: La planificación de la búsqueda partió de la pregunta ¿Qué se investiga y que se entiende por formación investigativa que realizan los docentes en programas de posgrado en metodología virtual? Definida la pregunta se estableció el protocolo de la revisión, el espacio temporal (entre el año 2000 y el 2016) y los siguientes criterios de inclusión de la revisión: 1) artículos científicos resultados de investigación y tesis de grado que se realizaron en programas de maestría y doctorado a nivel nacional e internacional, 2) los criterios temáticos de la literatura tales como formación investigativa, investigación formativa, competencias investigativas y otros criterios que emergieron en la revisión. Las fuentes de información fueron los repositorios nacionales de las Universidades de Antioquía, Nacional de Colombia, Caldas, Manizales, Católica del Norte, Tecnológica de Pereira, Javeriana y las bases de datos internacionales como Scielo, Redalyc, Dialnet, ScienceDirect, Eric. En la búsqueda se incluyeron los idiomas español e inglés. Se consideraron los resultados investigativos en las áreas de educación, ciencias sociales, artes y humanidades.

La documentación recopilada, se estructuró en dos grandes dimensiones: la investigativa y la teórica; la primera dimensión con 39 publicaciones, entre las que se hallaron tesis doctorales, trabajos de investigación de maestría, libros, artículos, estados del arte los tratan procesos investigativos; y la segunda dimensión con 90 documentos, en la que se incluyen artículos de reflexión y análisis sobre el campo de la presente investigación. La tendencia investigativa, determinada por los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico, y los procedimientos para el análisis de la información. También la tradición investigativa constituida por el objeto de estudio, el problema de investigación, las

²KITCHETHAM, B. (2004) Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401ISSN:1353-7776. Disponible en http://people.ucalgary.ca/~medlibr/kitchenham_2004.pdf.

categorías teóricas, el enfoque y tipo de Investigación, la población estudiada, los procedimientos metodológicos, los instrumentos utilizados y los resultados de la investigación.

CRITERIOS CONCEPTUALES EN LAS INVESTIGACIONES

Los criterios temáticos fueron:

Formación Investigativa. Se encontraron publicaciones entre 2007 a 2014. Los estudios trataron las relaciones entre las competencias investigativas (PAN FU CHUN, 2014; LANDAZABAL et. Al., 2013) y las subjetividades de los actores (Naranjo,2008); también en la caracterización de las estrategias y prácticas educativas para la formación investigativa en las instituciones (BOGOYA, 2004), También en la comprensión y la representación que tiene los actores sobre la formación investigativa en la educación superior (PAN FU CHUN, 2014; ATEHORTÚA, 2013; RAYO et al., 2010).

Las investigaciones se ubicaron en el área de educación en licenciatura y posgrados de educación, muy pocas de ellas realizadas en áreas de las ciencias naturales. Todas las publicaciones encontradas sobre formación investigativa se realizaron en programas presenciales. Lo cual muestra un interés en la reflexión que se está realizando sobre la educación, específicamente en la formación investigativa de docentes. Otros aspectos que se identifican en las investigaciones encontradas son las búsquedas de la explicación, comprensión e interpretación las prácticas educativas en la formación investigativa (LANDAZABAL et. al., 2013; MALDONADO, et al., 2007) y de igual manera las relacionadas con la investigación en el aula (ROSALES et. al., 2013).

Las publicaciones coinciden con el periodo en el que tomo mayor fuerza la integración de políticas en ciencia y tecnología en el ámbito internacional y nacional. Las políticas internacionales han estado orientadas hacia la formación y el nivel cultural de investigadores con miras a dar respuesta a las actividades científicas y tecnológicas de acuerdo con la demanda de las actividades productivas predominantes en las regiones (UNESCO, 1999), así la formación investigativa puede también contribuir a la resolución de problemas ciudadanos en la medida que se tengan en cuenta las opiniones sociales. En el ámbito nacional es un eje transversal del sistema Nacional de Ciencia y Tecnología

Otro Criterio fue la Formación Docente, se encontraron investigaciones en España (ALMERICH et. al., 2011; GONZÁLEZ, 2007; PORTILLA, 2002) y colombia (PARRA et. al., 2010; GONZÁLEZ, 2004). En los estudios consultados se evidenció el interés por conocer el grado de cumplimiento de las actividades relacionadas con la investigación científica por parte de los docentes (GONZÁLEZ, 2007). Así mismo la necesidad de identificar y caracterizar las estructuras, métodos, estrategias y procedimientos para la formación de los docentes en educación superior (Portilla, 2002), tanto en la formación inicial en la formación permanente en Colombia (PARRA et al., 2010) y en América Latina (SARAVIA & FLÓREZ, 2005).

Solo un estudio trató la formación del rol docente investigador (RINCÓN, 2003). Los estudios han permitido caracterizarlos perfiles de los docentes y a la vez determinar las necesidades de formación y actualización del profesorado en aras de planes de formación a corto, mediano y largo plazo. Lo mencionado muestra que la formación docente se ha centrado en los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos.

Se encontraron dos estudios sobre la formación docente para la enseñanza con mediación de las TIC, uno referido a las competencias en el uso de las TIC en educación superior (ALMERICH et. al., 2011) y otro sobre la formación del docente tutor en la educación superior en metodología a distancia (GONZÁLEZ, 2004). Se encontró, poca producción investigativa sobre la formación de docentes e investigadores en las dimensiones investigativa, pedagógica, comunicativa y didáctica en entornos mediados por las tecnologías.

Varios estudios justifican su pertinencia en la formación docente como factor determinante en la calidad de la educación (PARRA et al., 2010; SARAVIA & FLÓREZ, 2005; RINCÓN, 2003; PORTILLA, 2002). Aspecto importante en la educación distancia y virtual; el cual ha sido expuesto en la propuesta de la política pública para la educación virtual en Colombia (MEN, 2009), y en los Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorado en Colombia. (CNA, 2013).

En el criterio de Investigación Formativa, el interés está en diagnosticar la formación para la investigación en pregrados de la educación, matemáticas (VARGAS, 2013; VARGAS & CAICEDO, 2011) y las ciencias contables (Castro, 2008). Lo anterior obedece a que en Colombia la investigación

formativa se ubica en el nivel de pregrado (ASCOFADE, 2011; CANO, 2009; OSORIO, 2008). Muy pocas investigaciones indagan por las concepciones y sentidos de la investigación formativa de los sujetos en pregrado.

Los objetos de estudio en la investigación formativa son el currículo y la didáctica (VARGAS, 2013; OSORIO, 2008), las estrategias, las metodologías y las prácticas educativas (ASCOFADE, 2011) para el desarrollo del espíritu científico (CANO, 2009). En las publicaciones halladas se privilegian 2 estrategias para la investigación formativa, los semilleros (CASTRO, 2008) y las asignaturas de metodología de la investigación. Se encontró relación entre la investigación formativa, el desarrollo de competencias investigativas (VARGAS, 2013; LANDAZABAL et al., 2010; OSORIO, 2008) y la cultura investigativa (CANO, 2009).

En las investigaciones se muestra la importancia del desarrollo de una cultura investigativa desde pregrado, estas prácticas, al interior y en otros espacios donde el estudiante pueda aplicar y vivenciar experiencias que potencien el espíritu científico. Los resultados mostraron tendencias investigativas en la lógica investigación institucionalizada, especialmente en los programas de pregrado (ATEHORTÚA, 2013; CANO, 2009; CASTRO, 2008; OSORIO, 2008), así mismo la relación de la investigación con el contexto de la globalización, la sociedad del conocimiento (PAN FU CHUN, 2014; MALDONADO, ET AL., 2007) y las exigencias que este paradigma implica en la educación (BOGOYA, 2004).

Respecto a los sujetos que investigan, se encontraron estudios que indagaron por las características de la humanización y el pensamiento transformador, emancipatorio en docentes y estudiantes apoyado en las teorías socio críticas. Se encontraron, investigaciones sobre el estudiante (RAYO ET AL., 2010; NARANJO ORTIZ, 2008; RAMÍREZ, REYNA, ORTIZ & VALDÉZ, 2001) y sus desempeños en la investigación (VARGAS, 2013) y el docente especialmente en su formación (González, 2007), competencias en el uso de las TIC (ALMERICH et. al., 2011; OSORIO, 2008), rol como investigador (RINCÓN, 2003) y prácticas en el contexto educativo (FERNANDEZ & JHONSON, 2015).

Dichas miradas desde la investigación al sujeto que enseña y el sujeto que aprende se realizaron en la intención de encontrar una relación y conciliación entre la ciencia y el saber popular, es decir, el saber de lo popular, las luchas, los conocimientos ancestrales, culturales y familiares en la investigación formativa institucionalizada. Varios estudios se dan en el marco de las políticas públicas (PAN FU CHUN, 2014; ASCOFADE, 2011). Se evidencia el interés por la comprensión de las acciones, percepciones, prácticas y los sucesos relacionados con la educación dentro y fuera de la institución educativa, en el marco de las políticas, las lógicas sociales y la manera en que ellas posibilitan la intervención en las instituciones con miras de transformaciones, lo que impacta en la calidad de la educación y en el desarrollo social.

Se encontraron pocas investigaciones que indagan por el entorno en que se da la investigación formativa, esto significa que los espacios de enseñanza aprendizaje han sido poco estudiados como factor que influye en el desarrollo de la cultura investigativa. Otro criterio de búsqueda fue las competencias investigativas, los estudios abordaron la experiencia de los estudiantes en semilleros y en el rol de asistentes de investigación, centraron su interés en las capacidades y habilidades que se desarrollan con la vinculación en colectivos de investigación (BERROUET, 2007; GRUNDY, 2004). Los estudios buscaron dar voz a los estudiantes desde el reconocimiento de sus propias vivencias y el significado que tiene para ellos la cultura investigativa. También se identificó que la enseñanza aprendizaje de la investigación implica una relación pedagógica, para que el estudiante defina su identidad como investigador.

En contraste, otra investigación indaga por la eficacia en el desarrollo de competencias investigativas que permitan responder a las lógicas de la sociedad del conocimiento, esto desde un enfoque de la economía dado que se orienta a la formación de los asistentes en investigación para responder a las necesidades del sector productivo (NIEMCZYK, 2010). Algunas investigaciones dan bases para la generación de políticas institucionales sobre la formación, operacionalización y evaluación de investigación como práctica en la enseñanza aprendizaje (GRUNDY, 2004). Las prácticas docentes son otro criterio que ubican la formación investigativa en el campo de la didáctica (Cabrera & López 2004) en las que se emplean diversas estrategias como construcción de estados del arte (ROJAS & MELÉNDEZ, 2013; ROJAS, 2007), trabajo con semilleros y asistencia en investigación. Las estrategias mencionadas son consideradas escenarios para el desarrollo de la cultura investigativa y la formación

en el oficio de investigador, tanto en las prácticas como en los discursos de los docentes (ROJAS & MELÉNDEZ, 2013).

En varios estudios sobre las practicas docentes para la investigación se identifican las TIC como un factor potenciador para la incorporación de cambios en la forma de producir, apropiar y utilizar el saber científico (MARTINEZ, 2015; FANDOS, 2003). En estas investigaciones se analiza el papel de las TIC como mediadoras, así mismo los cambios en los roles, la importancia de la producción de contenidos digitales que posibilite dotar al docente de la capacidad de investigar.

TENSIONES

Se logró establecer las relaciones de tensión que se presentaron en los resultados:

La primera tensión la investigación escolarizada en tensión con la investigación en el entorno social. En el criterio de formación investigativa, los resultados muestran la universidad como un escenario propicio para la investigación dado que brinda recursos para investigar, posibilita la alta participación de los estudiantes en semilleros de investigación (MALDONADO et al., 2007), también el compromiso docente en la formación a través de asesoría de proyectos de investigación, sin embargo el trabajo investigativo con los estudiantes en el aula y en semilleros de investigación no aporta a la producción investigativa del docente.

En contraste con lo anterior, el estudio de Naranjo Ortiz (2008) describe las relaciones que se construyen a través de actividades lúdicas, juego, literatura para conocer al Otro en escenarios dialógico para comprender las intersubjetividades. El estudio se extiende más allá del ámbito de la universidad y le da un lugar al espacio social, dado que considera la formación investigativa como producción cultural donde se identifiquen luchas, identidades, inscritas en los círculos de poder en la familia y en la cultura.

La segunda tensión es la relación entre la teoría y con la práctica. El estudio de Naranjo Ortiz (2008) trata la disminución de la brecha entre la teoría y la práctica en espacios de relación del estudiante con el docente investigador, en este espacio tiene lugar la reflexión sobre la labor académica tanto en lo investigativo como en lo comunitario, a partir de las vivencias compartidas. En complemento, el estudio realizado por Atehortúa (2013) encontró la necesidad de acercamiento entre las concepciones y las prácticas en la investigación formativa y de igual manera la reflexión sobre las estrategias metodológicas que los docentes implementan en la enseñanza de la investigación.

Otros resultados mostraron de concepciones, comprensiones y definiciones de la investigación formativa. Los resultados muestran que concepto y prácticas de la investigación y formación investigativa están asociados con el nivel educativo de los estudios, en pregrado con la investigación formativa y posgrado (Maestría y Doctorado) con la formación investigativa

La tercera tensión es la enseñanza en tensión con el aprendizaje. Uno de los saberes indispensables para la enseñanza de la investigación es el ser investigador, frente a esto, los estudiantes consideran que los conocimientos de los docentes no son suficientes, también se requiere la experiencia práctica; según los resultados del estudio de Rosales et al. (2013).

Desde el sujeto que aprende, estudios ratifican que la construcción de conocimientos se logra mediante el acompañamiento permanente del docente investigador en los escenarios educativos (Rojas,2007) y que el aprendizaje a profundidad sobre la visión de ciencia está asociado con la experiencia del docente tanto en la docencia como en la investigación.

Otro alcance que se identifica en los resultados de la investigación de Grundy (2004), está en el acompañamiento del docente y la posibilidad de crear comunidades de práctica investigativa con la vinculación de estudiantes a los semilleros y en la asistencia a la investigación; está practica propia del proceso de enseñanza.

Sobre las prácticas pedagógicas, los resultados dan a conocer la importancia de potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias investigativas. Los resultados aportan al campo de la didáctica con la presentación de lineamientos que apoyen a las facultades y a los programas con estrategias para el acercamiento significativo al aprendizaje de la investigación (CABRERA & LÓPEZ 2004) y a la pedagogía relacionada con las acciones necesarias por parte de los docentes para mantener la motivación y brindar el acompañamiento permanente a través de diferentes mediaciones para lograr un mayor impacto en la formación (ROJAS & MELÉNDEZ, 2013). Los resultados señalan el

papel protagónico del docente y de allí la fortaleza de la enseñanza (práctica pedagógica) en el proceso de formación para la investigación.

Como elemento fundamental en la práctica pedagógica, se identificó la necesidad del enfoque sistémico que de base al cambio de rol del docente como agente mediador en los entornos. Así mismo la transposición didáctica que hace el docente del saber científico al saber enseñado para la que es estudiante logre la comprensión de la lógica investigativa (MARTÍNEZ, 2005).

Se encontró también en los resultados, el interés investigar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, el estudio de Ascofade (2011), indagó la necesidad de investigar problemas educativos de manera prospectiva, como condición para dotar de pertinencia la educación en el contexto actual. En complemento Portilla (2002) encontró la manifestación de los docentes sobre mejores resultados investigativos relacionados con sus prácticas y no con la investigación científica.

Fernández & Jhonson (2005) encontraron que los procesos investigativos se cualifican en tanto los docentes investiguen y reflexionen su propio quehacer, sus prácticas y el proceso de autoestudio. En la misma línea, otros estudios expresan la necesidad de fortalecer el rol docente en lo pedagógico, disciplinar y normativo para propiciar mejores experiencias en la investigación (Cano, 2009; Fandos, 2003). Finalmente el estudio de Ramírez (2010) consideró que otro saber necesario para la enseñanza de la investigación es conocimiento y uso de las TIC para la interacción, el diseño de contenidos, y las estrategias didácticas.

La cuarta tensión es la reflexión pedagógica en tensión con la reproducción. El estudio de Naranjo Ortiz (2008) encontró que la formación investigativa es considerada como una práctica continua de metareflexión formación, deformación y transformación de la práctica pedagógica, es decir un ejercicio de reflexividad sobre las propias prácticas; en contraste Rosales et al. (2013) y Rojas (2007) encontraron que los estudiantes valoran como insuficiente la formación investigativa recibida en tanto que se privilegia el modelo transmisionista.

Osorio (2008) evidenció la falta de rigurosidad y autonomía por parte de los estudiantes los trabajos de grado, se identificó que no se logra una real autonomía del estudiante en tanto estos esperan que sea los docentes quien transmite, transcribe y posibilita la construcción del conocimiento en científico. Para Ramírez (2010) los docentes consideran menos importante las formas de comunicación mediada para posibilitar el trabajo autónomo.

La quinta tensión es la homogenización en tensión con la diversidad. En varios de los estudios (MARTINEZ, 2015; ROJAS & MELÉNDEZ, 2015; FANDOS, 2013; ROJAS, 2007) se identificó una tendencia a la homogenización donde el docente define estrategias, contenidos y mantiene el control en la enseñanza a través de los contenidos y conocimientos que transmite. En contraste los estudios Pan Fu Chun, (2014); Rojas, (2013); Maldonado, et al. (2007) identificaron la importancia de atender a la diversidad en términos de la identidad, la subjetividad, los saberes y la multiculturalidad, así mismo la implicación que tiene dicha diversidad en la educación. El estudio en sus hallazgos resaltó la necesidad de interpretar los sistemas culturales y la tradición en la integración de las TIC desde una lectura crítica.

La sexta tensión son las lógicas científicas en tensión con las lógicas saber popular. Varias investigaciones indagaron por los fundamentos epistemológicos enseñables sobre la sustentación de las ciencias de la ingeniería (RAYO, et al., 2010), en contraste para las ciencias sociales se propone el estudio desde lo epistémico donde los maestros recogen la propia voz desde las voces de los otros a través de la formación investigativa (NARANJO ORTIZ, 2008).

Para Valls Carol (2013) existe una seria contradicción entre las exigencias de la sociedad de la información y sus implicaciones en la educación. Esta contradicción está en la ciencia como factor de competitividad y disputa en el conocimiento, se identificó en el quehacer del investigador y la formación de nuevos investigadores la búsqueda de conocimiento para la satisfacción personal y económica (PAN FU CHUN, 2014). En coherencia el estudio de González (2007) mostró que la mayor producción investigativa se ubica en las ciencias naturales y exactas que en las ciencias sociales.

Esta tensión se vive en las instituciones de educación superior en el factor misional de la investigación, en el que evidenció que más allá de los factores económicos, la producción investigativa no solo posibilita la educación pertinente, sino que le permite ganar visibilidad en la diseminación de la investigación, apropiación social del conocimiento y un estatus en el sistema de clasificación de investigadores y grupo de investigación. Dicho sistema de clasificación se constituye en apuesta política de Sistema Nacional de Ciencia y tecnología.

En relación con los perfiles profesionales, Ramírez (2010) concluyó en la investigación, la necesidad de incorporar las competencias específicas para la investigación tanto en las reformas curriculares como en los perfiles profesionales.

En las lógicas del saber popular, se entregan en los resultados del estudio de Berrouet (2007), quien consideró que el aprendizaje de la investigación debe ser orientado en los semilleros con un enfoque decolonizador en donde se profundice la mirada epistémica a partir de la lectura de la realidad un enfoque socio constructivista. En los estudios se evidencia una menor tendencia a considerar la investigación formativa y la formación investigativa en la lógica social, lo que indica que ambos criterios de la investigación se ubican en la institucionalidad.

La Séptima tensión trata lo instrumental en tensión con el uso con sentido de los medios y las mediaciones. Varios autores coincidieron en la transversalidad la investigación en los currículos para el mejoramiento de la calidad de la educación (CANO, 2009; OSORIO, 2008) el desarrollo de la cultura investigativa desde la formación de pregrado (CASTRO, 2008) y con la implementación de diversas estrategias y propuestas metodológicas (VARGAS, 2013; LANDAZABAL, et al., 2010). En coherencia el estudio de Parra, et al. (2011) señaló la efectividad de la implementación de metodologías en la enseñanza de la investigación donde se privilegie la producción escritural y el acceso a los contenidos haciendo uso de las TIC. También la necesidad de actualizar los currículos para generar innovación en las prácticas y contenidos, según Ramírez (2010), en dicho estudio se encontró que los docentes dan un lugar menos relevante a la aplicabilidad de los contenidos en la vida práctica.

Fandos (2003) mostró la importancia de la integración de recursos, el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la red, las implicaciones en el diseño de material multimedia, el papel del tutor y del estudiante virtual y el uso de estrategias de enseñanza activas e interactivas; en conclusión, el estudio centró la entrega los resultados relacionados con el diseño de los entornos virtuales de aprendizaje y los recursos en red como medio para la enseñanza aprendizaje. Bajo este mismo enfoque el estudio de Rojas & Meléndez (2013) tuvo como resultado un mayor impacto en la formación con el uso de ambientes virtuales de aprendizaje por las posibilidades de interacción.

La investigación de Almerich, et al. (2011) consideró que se tienen mejores resultados en los programas de formación investigativa en tanto se cuente con la dotación de infraestructura dado que la tecnología posibilita un nivel más alto en desempeño del docente y del estudiante. En ese sentido las investigaciones respecto a los medios y las mediaciones muestran que las TIC son integradas con enfoque instrumental.

En la lógica del uso instrumental de la investigación, por parte de los sujetos que enseñan, los estudios de Rojas (2013) y Ramírez (2010) encontraron una negación en los docentes respecto a los ambientes virtuales como riesgo a perder la presencialidad, pues los consideran como factor de deslocalización de las realidades y temor a desvalorizar el rol docente por la integración de las TIC, respectivamente. Lo anterior supone una crisis en el rol del docente frente a la integración de las tecnologías en las prácticas docentes.

Desde otro punto de vista el estudio Landazabal, et al. (2013) mostró la importancia del docente como principal actor en la planeación y diseño de las estrategias para representar el conocimiento con mediación de las TIC, con lo que se propicie el ambiente adecuado para que los estudiantes puedan superar las dificultades propias de la formación en investigación, estas dificultades se incrementan en las metodologías no presenciales.

Pocos estudios, en sus resultados, encontraron los ambientes virtuales como sistemas producto de la cultura en donde se mueven diversidad de saberes, comprensiones, de allí la necesidad de abordar la discusión por la cultura, la sociedad, el conocimiento y la noción de sistema cultural con ecosistema digital (ROJAS, 2013).

En la revisión sistemática de la literatura, luego de analizar las tensiones entre los resultados, se procedió a identificar las diferencias relacionadas con los sujetos, las metodologías los procedimientos para el análisis de la información en las investigaciones, como se describe a continuación:

En los resultados se encontró que los sujetos de los estudios y quienes se benefician de los avances teóricos, metodológico y de los procesos de intervención, son estudiantes de pregrado (VARGAS, 2013; VARGAS & CAICEDO, 2011; MALDONADO, et al., 2007; ROJAS, 2007; BERROUET, 2007; GRUNDY, 2004; BOGOYA, 2004). Otra población beneficiada son los estudiantes de posgrados (PAN FU CHUN, 2014; ALMERICH et. al., 2011; RAMIREZ, REYNA, ORTIZ & VALDÉZ, 2011) en el escenario institucional.

También los egresados (ROSALES, 2013; NIEMCZYK, 2010; CANO, 2009) y las instituciones de educación superior (ASCOFADE, 2011; PARRA, ECIMA, GÓMEZ & ALMERA, 2010) a través de la identificación de las competencias que se desarrollaron en el proceso de la formación, sin embargo pocas investigaciones se interesan en conocer el impacto de la formación investigativa en el contexto (instituciones y localidades) donde se ubican los graduados y las transformaciones que se han dado en dicho contexto.

Respecto a las metodologías, se privilegia el enfoque hermenéutico (BERROUET, 2007; CASTRO, 2008), etnográficos (PAN FU CHUN, 2014; BOGOYA, 2004), autobiográficos (Naranjo, 2008), investigación acción (Rincón, 2003). También estudios histórico documental (LANDAZABAL et. al., 2013; ASCOFADE, 2011; RAMÍREZ et. al., 2011; CANO, 2009); y documental exploratorio (FERNÁNDEZ & JHONSON, 2015; SARAIVA & FLOREZ, 2005).

Los estudios exploratorios y descriptivos son poco abordados (Landazabal, et al., 2010; Maldonado, et al., 2007,) lo cual se explica en que las investigaciones se ubican en las ciencias sociales.

Los estudios de corte comprensivo (RAMÍREZ, 2010; CANO, 2009; NARANJO ORTIZ, 2008), implementaron diversas metodologías para lograr la comprensión del fenómeno estudiado, entre ellas el proceso en espiral ascendente relación entre la realidad y los hechos a través de lectura a profundidad del fenómeno estudiado desde lo político, cultural, económico, social (ASCOFADE, 2011; NARANJO ORTIZ, 2008). Y en la fase interpretativa se muestran metodologías como la elaboración de memoria de experiencia compartida (NARANJO ORTIZ, 2008)

En el estudio de (RAYO, et al., 2010) se presentaron en la lógica investigativa abductiva, en la que se propone la De-construcción epistemológica para identificar categorías emergentes deconstrucción de las corrientes filosóficas. Ubica tres momentos lógicos: Inducción con la explicación hipotética, consecuencias experimentales deducción y experiencia para contrastar las predicciones efectuadas abducción

CONSIDERACIONES FINALES

Con la revisión sistemática de la literatura para responder a la pregunta ¿Qué se investiga y que se entiende por formación investigativa que realizan los docentes en programas de posgrado en metodología Virtual?, se concluye que en los últimos 16 años se han realizado investigaciones sobre la formación investigativa en las instituciones de educación superior en las que se evidencia una estrecha relación de este concepto con la formación y la cultura investigativas. Otra conclusión es la implicación que tiene para la formación investigativa, el desarrollo de las competencias investigativas a través de los procesos enseñanza aprendizaje con la implementación de diversas estrategias en las que se da un estrecho vínculo entre el docente investigador con el estudiante en escenarios de presencialidad.

En el marco de este vínculo, se investiga tanto al sujeto que enseña, sus conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares; como al sujeto que aprende, este último en los diferentes roles (estudiante, asistente, coinvestigador) que puede asumir en el proceso de formación investigativa. Para ambos actores de la investigación, se indaga poco sobre sus relaciones en entornos mediados por tecnologías, sobre las subjetividades, objetividades y las concepciones de la formación investigativa. El vínculo entre docente y estudiante emplea como medio el aula de clase y otros espacios en las instituciones educativas en los cuales se tiene como mediación el acto pedagógico, la relación dialógica con estrategias tradicionales. En algunas ocasiones se manifiesta la formación investigativa en ambientes educativos alternativos como los escenarios sociales.

En referencia a las competencias investigativas se entiende que la relación estudiante con el investigador va más allá de los espacios en el aula, lo que potencia las capacidades y habilidades especialmente cuando se generan experiencias que tienen sentido, contextualizadas para docentes y estudiantes. Esta relación posibilita que el proceso enseñanza aprendizaje se realice de manera horizontal y con ella la construcción de comunidades académicas, de práctica y de investigación. Lo anterior implica que el protagonismo no solo está en el docente sino en todos los miembros de la comunidad. El vínculo entre docente y estudiante supone una disminución de la brecha entre la teoría y la práctica cuando los espacios de interacción privilegian las experiencias compartidas, adicionalmente cuando estas experiencias se orientan a la reflexión sobre las propias prácticas en el caso de los docentes. Así mismo, las experiencias compartidas abren la oportunidad para el reconocimiento a la diversidad.

Los escasos estudios relacionados con la formación docente para la enseñanza de la investigación dan muestras de la necesidad de identificar elementos fundamentales para fortalecer los desempeños de su rol como investigador y como docente-investigador, de igual manera reconocer las dificultades y oportunidades que ellos tienen en el entorno universitario. Se concluyó que otro ámbito que investiga sobre la formación investigativa son las didácticas que implementan los docentes y con las que se busca fomentar la cultura investigativa. Las didácticas son asociadas con las prácticas pedagógicas y las estrategias que los docentes desarrollan en su interacción con los estudiantes al interior de la institución. Dichas estrategias potencian más y mejores competencias investigativas cuando se cuenta con la mediación de las TIC.

Teniendo en cuenta que el país avanza en la oferta educativa en pregrados y posgrados con metodología a distancia y virtual, para junio del 2016 se cuenta con 15 programas de maestría relacionados con la educación y tecnología, de los cuales 7 son en metodología virtual³. Resulta pertinente adelantar estudios sobre la formación de los docentes investigadores para enfrentar los retos que se marcan los entornos virtuales y en las nuevas formas de hacer investigación. En las investigaciones se encontraron diversas concepciones formación investigativa y se describieron prácticas que se asocian al nivel de educativo en el cual se da la formación investigativa de allí que el problema de investigación inicia por la etapa de la exploración y conceptualización sobre la formación investigativa.

REFERENCIAS

ALMERICH CERVERÓ, G. et al. Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Volumen 13, Núm. 1, 2011. España Valencia

ASCOFADE. Las prácticas de investigación en educación, tensiones y desplazamientos entre la investigación formativa y formación investigativa. Colombia. ASCOFADE. Educación superior, licenciaturas en educación universidades de Quindío, Caldas y Risaralda, 2011.

ATEHORTÚA, J.N. *Formación en y para la Investigación ¿una tensión? el caso de la escuela de ciencias sociales de la upb*. Universidad Pontificia Bolivariana Medellín Colombia. Colombia, 2013.

BERROUETMARIMON, F.R. *Experiencia de iniciación en la cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde semilleros de investigación*. Universidad de Antioquia. Maestría en educación con énfasis en pedagogía, sistemas simbólicos y Diversidad Cultural. Biblioteca Digital UDA. Colombia, 2007.

BOGOYA, A. *Acercamiento crítico a la formación en investigación de la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia, 2014.

CABRERA SOSA, R.; URIBE LÓPEZ, D.M. *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social*. Colombia, 2004.

CANO ALBARÁN, O.L. *Prácticas de investigación formativa en los programas de pedagogía infantil y español y literatura de pregrado en educación en la universidad tecnológica de pereira*. Repositorio Digital UTP. Colombia, 2009.

CASTRO L, S. *La investigación formativa en la universidad de manizales proyección en su entorno económico y social*. Universidad de Manizales. Colombia, 2008.

FANDOS GARRIDO, M. Formación basada en las *Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Róvira-. España-Tarragona, 2003.

FERNÁNDEZ, M.B.; JOHNSON, D. Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica University of Illinois Urbana-

³Educación En Tecnología, Proyectos Educativos Mediados Por Tic, Educación Mediada Por TIC, Tecnologías Digitales Aplicadas A La Educación, E-Learning, Tecnología Educativa Y Medios Innovadores Para La Educación y Gestión De La Tecnología Educativa.

Champaign, Estados Unidos. *Revista Psicoperspectivas Individuo y sociedad* vol. 14, n° 3, p.93-105, 2015.

GONZÁLEZ BERNAL, E. *Formación del tutor en la educación a distancia universitaria en Colombia 1974 – 2002*. Tunja, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación. CADE Tunja. Tesis doctoral. Magisterio. Colombia, 2004.

GONZÁLEZ NANDO, E.M. *La investigación científica en la Universidad Nacional Autónoma de México. Un perfil bibliométrico*. Universidad de Murcia. España Murcia", 2007.

GRUNDY, A. *Learning Experience and identity development as a research assistant*. Brock University Canada, 2004.

KITCHETHAM, B. Procedures for performing systematic. *Reviews Keele University Technical Report*, 2004. TR/SE-0401. Disponible em: http://people.ucalgary.ca/~medlibr/kitchenham_2004.pdf. Acceso em: 20 mai.2016.

LANDAZÁBAL CUERVO, D.F. et al. Estado de arte de conceptos sobre investigación formativa y competencias de investigación. Universidad Nacional Abierta y A Distancia Suplemento Memorias *Anais... V Encuentro*. Colombia, 2010.

LANDAZÁBAL CUERVO, D.P. et al. Diseño de una innovación pedagógica para la formación en investigación apoyada en ambientes digitales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Colombia, n. 40, 2013.

LLORENS CERDÁ, F. *Identificación y evaluación de la función docente de consultoría en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): el caso del Máster universitario de Educación y TIC (e-learning)*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC) España, 2014.

MALDONADO, L. F. et al. *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de la biología*. Universidad de Barcelona, 2015.

MALDONADO, L.F. et al. Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*. Bogotá (Colombia). 2(2): 43- 56, abril-junio de 2007.

NARANJO ORTIZ, N. Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia. Universidad de Antioquia, Medellín - Antioquia... Colombia, 2008.

NIEMCZYK, E. K. *Expanding the research horizon in higher education: master's students' perceptions of research assistantships*. Brock University Canadá. Canadá, 2010.

OSORIO ÁLVAREZ, M.M. *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia, Medellín - Antioquia... Colombia, 2008.

PAN FU CHUN, N. *Doing research as the care of the self: postgraduate research student experiences and practices*. The HKU Scholar HUB University of Hong Kong. Hong Kong, 2014.

PARRA MORENO, C. et al. *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana Universidad de la Sabana*. Colombia, 2010.

PORTILLA RENDÓN, A.B. *La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. España Bellaterra, 2002.

RAMÍREZ CONDE, D.C. *Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula*. Universidad de Rovira i Virgilio. Venezuela Universidad de Rovira-. España, 2010.

RAMÍREZ, C. et al. Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la educación superior*, vol. XL (2), No. 158, abril - junio de 2011, p. 91-103. México.

RAYO, O. G. et al. *Articulación curricular de la formación investigativa. Un campo de tensiones. Universidad San Buenaventura. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cali Valle Lemoine Editores. Colombia, 2010.*

RINCÓN DE VILLALOBOS, B. *Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes. Universidad de Rovira I Virgili. Venezuela, 2003.*

ROJAS BETANCUR, M.; MÉNDEZ VILLAMIZAR, R. *Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. Universidad Industrial de Santander, Colombia, 2013.*

ROJAS MESA, JULIO ERNESTO BUSCAR ESTE PROFESOR DE LA UNAD. *Educación virtual: del discurso teórico a las prácticas pedagógicas en la educación superior colombiana UNAD. Universidad Abierta y a distancia Colombia. España Madrid, 2013.*

ROJAS, S. P. *Estado del arte como estrategia de formación en investigación studiositas. Bogotá (Colombia), 2007.*

ROSALES, S. A. et al. Diagnóstico de la formación investigativa en la carrera de Estomatología de la Facultad Raúl González Sánchez. *Revista Cubana de Estomatología*, 49 (2):226-238, Cuba, 2013.

RUIZ, Y. et al. *Visibilidad y formación en investigación: estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. Dialnet. Colombia, 2007.*

SARAVIA, L.M.; FLORES, I. *La Formación de maestros en américa latina estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación de Perú, 2005.*

VALLS CAROL, M.R. *Comunidades de aprendizaje, una práctica educativa de aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Universidad de Barcelona Universidad de Barcelona. España Educación superior, 2013.*

VARGAS HERNÁNDEZ, J. Investigación formativa y virtualidad desde el programa de Ciencias Básicas: Matemáticas y Biografías. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación. Colombia. *Revista Interacción*, octubre 2012-2013., Vol. 12, p. 107-121, 2013.

VARGAS HERNÁNDEZ, J.; CAICEDO LOZANO, L. ¿Cómo abordar la investigación formativa desde los programas de ciencias básicas? Una propuesta con matemáticas y biografías. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 02, julio - diciembre. Colombia, 2011.*

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019