

Olhares Educacionais: reflexões e anseios contemporâneos

**Elaine Cristina Gonçalves Marcon
Marilei Andrade Skrzpietz Bülow
(organizadores)**



Faculdade CNEC
Campo Largo

Elaine Cristina Gonçalves Marcon
Marilei Andrade Skrzpietz Bülow
(Organizadoras)

**OLHARES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES E
ANSEIOS CONTEMPORÂNEOS**

Faculdade CNEC Campo Largo

2016

Copyright 2016
Faculdade CNEC Campo Largo
Rua Rui Barbosa, 541
Campo Largo – PR
CEP: 83601-140

Este E-book, na totalidade ou em partes, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

Revisão: Prof^a Vera Lúcia Bianchini Martins

GONÇALVES, Elaine C. M. BÜLOW, Marilei A. S.
(Organizadoras).

Olhares Educacionais: reflexões e anseios contemporâneos. Campo Largo: Faculdade CNEC Campo Largo, 2016.

Inclui bibliografias

ISBN 978-85-62227-01-1

1.Educação. 2. Olhares pedagógicos. 3.

CDD 370

Epígrafe

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DIANTE DA CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO.....	9
	Rita de Cássia Rigoni Surgik Gabriela Reyes Ormeno
CAMINHOS PARA O LIVRE PENSAR: ENSINO DE FILOSOFIA	19
	Luciana Teixeira Maria Lúcia de Andrade
O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	31
	Maria Cecília Marins de Oliveira
PERSPECTIVA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS	61
	Jucilene Aparecida Arruda Monteiro Vera Lucia Bianchini Martins
SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA	73
	Ângela Ferreira Pires da Trindade
A UNIVERSIDADE DO PARANÁ E SUAS TRANSFORMAÇÕES EM RESPOSTA AS DEMANDAS LEGAIS: UMA TRAJETÓRIA DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	84
	Ricardo Carvalho Rodrigues

APRESENTAÇÃO

A Faculdade CNEC Campo Largo tem orgulho de apresentar-lhes uma obra construída por seus professores, alunos e colaboradores. Essa construção consiste no trabalho conjunto, que reflete a realidade diária vivenciada por educadores de diferentes níveis de ensino.

A obra que se segue pretende demonstrar a preocupação que a Faculdade CNEC Campo Largo tem com a produção acadêmica de seus docentes e discentes, promovendo assim, um meio próprio de apresentar os conhecimentos que são transmitidos e compartilhados na instituição para fora de seus muros.

A iniciação científica deve estar presente nos mais diversos meios educacionais. Ao se promover a reflexão sobre a realidade de nossas escolas, estamos procurando melhorar a cada dia a educação, que não acontece somente no interior de nossa instituição, mas que deve ocorrer fora dela, promovendo assim, a interação com toda a comunidade.

1 INTRODUÇÃO

Retratar aspectos educacionais por intermédio de reflexões e anseios que norteiam o dia a dia de educadores é a principal intenção desse e-book. As reflexões aqui propostas foram construídas baseadas na realidade educacional de docentes e discentes que atuam em diferentes níveis de educação.

Os anseios pautam-se na necessidade de cada educador em apresentar as suas pretensões para uma educação melhor e de qualidade, permitindo a cada leitor repensar sua prática educativa.

O primeiro capítulo retrata a importância da escola diante da criança em desenvolvimento, pautada na teoria de Bronfenbrenner (1996), em que foi realizada inicialmente a exposição do modelo ecológico e, em seguida, a explicação dos fatores de risco e de proteção. Na sequência, enfatizou-se o desenvolvimento da resiliência, da empatia e do comportamento pró-social como as principais ferramentas no aspecto da proteção da criança.

O segundo momento, apresenta os caminhos para o livre pensar: ensino de filosofia, que objetiva realizar uma breve exposição acerca das possibilidades de uma prática do ensino da filosofia a partir da própria análise das teorias filosóficas de Rousseau, Kant, Adorno e Horkheimer, verificando se há uma metodologia que possa ser designada como a mais adequada para a formação de vida (homem) e do próprio pensar (autonomia).

Na sequência, contamos com a reflexão sobre o ensino superior e as políticas públicas no Brasil, que descreve a trajetória do ensino superior, no Brasil, procurando detectar as relações existentes entre as medidas educacionais e os contextos políticos, e econômicos, incidindo no meio social, para atender interesses dos governos. Objetivou, ainda, conhecer o desenvolvimento da educação, nos diferentes períodos políticos, por meio da criação de instituições de ensino, com base nas legislações em curso, que fundamentaram juridicamente as medidas estabelecidas, para compreender os encaminhamentos do processo da educação, na sociedade moderna, pressionada pelo capital.

Outro anseio trata da perspectiva didática do gênero história em quadrinhos (HQs). O breve estudo parte de uma suave trajetória histórica das HQs no Brasil, faz uma incursão pelo universo do gênero discursivo *história em quadrinhos* e de sua inserção no currículo escolar. Em seguida, transita pelas questões relacionadas ao uso das HQs no contexto educacional (uso em sala de aula, propriamente dito). Aborda, ainda, a relação dos clássicos literários e suas adaptações para o gênero *história em quadrinhos*.

O ultimo capítulo, permite entendermos sobre resolução de problemas em matemática considerando que não se possui a intenção de apresentar uma definição perfeita e única do que venha a ser Resolução de Problemas, mas sim de inserir o leitor no mundo das ideias em que se é inserido ao começar a investigar e visualizar um norte. O mais fascinante da aprendizagem é justamente a descoberta, a concatenação das ideias, o encontrar as peças que se encaixam, a união das imagens para formar cenas, as impressões que ficam. E tudo isso, sozinho, sem que ninguém lhe imponha o certo ou o errado.

Deguste cada artigo como sendo o ultimo a ser lido. Boa apetite contemporânea!

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DIANTE DA CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

Rita de Cássia Rigoni Surgik¹

Gabriela Reyes Ormeno²

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano constitui-se em um processo dinâmico, existindo diferentes abordagens para explicar a sua complexidade. Dentre essas, encontra-se a visão sistêmica que analisa esse processo em termos de sistemas complexos e integrados nos diferentes níveis: genético, neural, comportamental e ambiental. Este último compreende os ambientes físico, social e cultural. É importante ressaltar a interação de todos estes níveis ao longo do tempo (GOTTLIEB, 2003).

Outra abordagem nesse sentido é a do modelo ecológico desenvolvido por Bronfenbrenner (1996) que procura considerar as mútuas interações entre a criança e o seu meio, em uma postura ativa de todos os elementos envolvidos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (BRONFENBRENNER, 1996).

A preocupação com as consequências de possíveis desvios e alterações no processo do desenvolvimento da criança tem permeado a produção científica dos temas de psicologia infantil nos últimos anos. Dentre essas, encontra-se transtornos mentais, conduta antissocial e delinquência juvenil (ORMENO; WILLIAMS, 2004 apud DESSEN; GUEDEA, 2005).

¹ Mestranda em Psicologia Forense. Docente da Faculdade CNEC Campo Largo.

² Doutora em Psicologia. Docente do Mestrado em Psicologia Forense, Universidade Tuiuti do Paraná.

A teoria ecológica considera o impacto dos fatores de risco e de proteção no desenvolvimento infantil, na medida em que facilitam ou dificultam o processo de aquisição das diferentes competências humanas, típicas desse período da infância, nos diferentes contextos. (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005).

Os contextos familiar e escolar, enquanto primeiros ambientes de interação da criança são primordiais na compreensão da ação de tais fatores, pois estes podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento infantil. A escola, além de oportunizar o exercício da convivência saudável constitui-se em importante estímulo para o desenvolvimento das habilidades emocionais da criança (MAIA; WILLIAMS, 2005).

Nesse contexto, a identificação precoce e eficaz de crianças em risco passa por uma análise dos fatores que contribuem para as dificuldades da criança, levando-a a uma condição significativa de vulnerabilidade frente aos desafios evolutivos próprios da sua fase de desenvolvimento. Os riscos podem estar presentes na criança, através de componentes biológicos, do temperamento apresentado e da própria sintomatologia; na família, através da história parental e da dinâmica familiar ou no ambiente, por meio do nível socioeconômico, da carência de suporte social, da escolaridade e do contexto cultural (PESCE et al, 2004 apud MAIA; WILLIAMS, 2005).

Considerando que a escola é um contexto importante no desenvolvimento infantil, se faz necessário compreender o seu papel diante da criança. Desta forma, será realizada inicialmente a exposição do modelo ecológico e, em seguida, a explicação dos fatores de risco e de proteção. Na sequência, enfatiza-se o desenvolvimento da resiliência, da empatia e do comportamento pró-social como as principais ferramentas no aspecto da proteção da criança.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO O MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner (1996) propõe a análise do fenômeno do desenvolvimento infantil a partir da abordagem dos sistemas ecológicos. O contexto ecológico é formado por diferentes níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O primeiro refere-se ao contexto imediato com o qual a criança interage de forma direta e imediata, como por exemplo, a família, a escola, os vizinhos e os amigos. O mesossistema consiste nas interações entre os microssistemas, como a relação criança-escola. O exossistema compreende as influências indiretas dos sistemas sobre a criança, tais como, o trabalho dos pais e a comunidade na qual

criança está inserida. O macrosistema é o contexto cultural e social que permeia todos os sistemas anteriores. Para complementar essa visão, existe o cronossistema que diz respeito às mudanças no indivíduo ou no ambiente que ocorrem ao longo do tempo e que influenciam a direção do desenvolvimento (SHAFFER, 2005).

Trata-se de uma abordagem que enfoca o indivíduo na interação com diversos sistemas ambientais, influenciando e sendo influenciado por esse contexto durante todo o processo. Propõe a interação das características inatas do indivíduo com as forças ambientais para modelar o desenvolvimento humano, onde o ambiente natural é a principal fonte de influências sobre essas aquisições. Procura compreender o desenvolvimento humano na sua complexidade e dinamismo, buscando a inter-relação dos elementos: processo, pessoa, contexto e tempo (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004).

O primeiro elemento, o processo, diz respeito às interações recíprocas, ativas e complexas entre a criança e o ambiente que resultam no desenvolvimento humano. Já, o segundo elemento, a criança (pessoa) é abordada nas suas características biopsicológicas e nas características advindas das suas interações com o ambiente; é produtora e produto do seu desenvolvimento. O contexto, como terceiro elemento, considera o meio ambiente global imediato e mediato em que a criança está inserida (micro, meso exo e macrosistema). Enquanto quarto elemento, o tempo permite examinar a influência das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida, no decorrer do processo (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Desta forma, Bronfenbrenner propõe o estudo do impacto das competências ou disfunções no desenvolvimento da criança, em função dos ambientes favoráveis ou desfavoráveis, nos quais ela está inserida (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004).

Nesse sentido, a escola, enquanto parte integrante do microsistema estabelece com a criança uma interação imediata e afeta o desenvolvimento infantil através dos contatos estabelecidos com os demais microsistemas, dentre eles, a família da criança.

A partir dessa perspectiva, torna-se importante identificar os fatores de risco e/ou de proteção que permeiam o processo de desenvolvimento infantil, presentes nos microsistemas família e escola, pois o estudo desses elementos permite esclarecer as condições que podem facilitar ou dificultar as aquisições da criança. A partir da sua identificação, a escola pode desenvolver programas de prevenção primária, promovendo assim o desenvolvimento saudável, além de evitar ou interromper possíveis riscos à saúde física e mental da criança. Constituem-se exemplos desses programas: capacitações dirigidas aos alunos, professores, funcionários e equipe pedagógica, focando o desenvolvimento de habilidades sociais infantis, formas adequadas de resolução de problemas, desenvolvimento da empatia e da resiliência, dentre outros. (BRINO; WILLIAMS, 2003, 2008)

Considerando-se, assim, as inter-relações da criança com o seu meio, torna-se relevante analisar as características de tais ambientes, como a família e a escola, com os quais a criança apresenta contato frequente e intenso nos seus primeiros anos de vida, bem como conhecer o que são e como se constituem os fatores de risco e de proteção neste contexto.

3 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Algumas considerações se fazem necessárias para a adequada compreensão do conceito de fatores de risco e de fatores de proteção ao desenvolvimento infantil, presentes no microsistema escolar.

A primeira delas diz respeito ao desenvolvimento infantil compreendido como um processo ativo de interação da criança com o seu meio, no qual fatores de risco ou fatores de proteção devem ser considerados, pois a sua ocorrência pode determinar de forma significativa a qualidade das experiências e aquisições próprias desse período, o que impactará decisivamente no seu desenvolvimento futuro (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A segunda refere-se ao papel precoce da escola na vida da criança, pois o ingresso na educação infantil ocorre muito cedo, somado à afirmação de alguns autores de que a faixa etária de 0 a 3 anos é uma fase importante no desenvolvimento infantil, pois é nesse período que a criança realiza aquisições fundamentais para a vida toda, tais como habilidades motoras, cognitivas, sociais e linguísticas, assim como, o estímulo para o desenvolvimento das suas habilidades emocionais (MENGEL; LINHARES, 2007 apud SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012).

Nessa perspectiva, o conceito de período sensível do desenvolvimento infantil diz respeito aos momentos específicos nos quais a criança é especialmente receptiva a certos tipos de experiências, tais como o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Estas aquisições dependem do nível maturacional do organismo que torna a criança pronta para concretizar as suas potencialidades, bem como da interação existente entre a criança e o meio como forma de estimulá-la a desenvolver as suas competências (SHAFFER, 2005).

Tais momentos decisivos do desenvolvimento infantil estão relacionados também com a grande plasticidade cerebral típica desses primeiros anos de vida e com a complexidade e o dinamismo do contexto sócio cultural com o qual a criança interage. A plasticidade diz respeito à capacidade de mudança ou possibilidade de modelagem do potencial do indivíduo pela experiência (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A partir da concepção do desenvolvimento infantil como um processo complexo e dinâmico, uma criança encontra-se em situação de risco quando o seu desenvolvimento não ocorre de acordo com os parâmetros culturais estabelecidos para a sua faixa etária e o seu comportamento, diante de uma situação de risco, depende da sua vulnerabilidade (FERREIRA & MARTURANO, 2002).

O conceito de vulnerabilidade diz respeito à predisposição individual ao desenvolvimento de comportamentos patológicos ou desadaptados, resultando em susceptibilidade à apresentação de sintomas e enfermidades (RUTTER, 1985).

A condição de vulnerabilidade, por sua vez, leva ao aparecimento de respostas mal adaptadas, trazendo efeitos negativos para as crianças expostas aos fatores de risco. Tais fatores são compreendidos como variáveis ou condições que resultam em impactos negativos no desenvolvimento infantil, em comportamentos indesejáveis ou em comprometimento da saúde, do bem-estar e do desempenho social da criança (REPPOLD et al., 2002)

Os fatores de risco são, assim, condições que propiciam a ocorrência de resultados indesejáveis. Constituem-se como fatores de risco: habilidades interpessoais pobres, ausência de empatia, inabilidade para resolução de problemas, privação econômica, dentre outros. Cabe ressaltar que a concretização dos riscos ocorre se o ambiente for favorável para isso (PESCE et al, 2004).

Em contrapartida, os fatores de proteção, segundo Rutter (1985), são variáveis que modificam a resposta pessoal da criança para algum risco ambiental potencialmente danoso. Constituem-se como fatores de proteção a fase de desenvolvimento da criança, suas características de personalidade e sua habilidade para resolução de problemas. A ocorrência desses fatores em contextos como a família e a escola diminui a probabilidade do aparecimento de comportamentos agressivos, transtornos de conduta, dentre outros (GARCIA, BRINO E WILLIAMS, 2009).

Nesse sentido, Eisenstein & Souza (1993) descrevem os fatores de proteção como recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco. Assim, essas condições modificam ou alteram a resposta pessoal aos riscos ambientais que resultam em dificuldades de adaptação ao meio.

Maia e Williams (2005) destacam alguns elementos a serem considerados na composição dos fatores de proteção, no aspecto do suporte emocional: as características pessoais da criança (autonomia, interação positiva, e autoestima), as características familiares (coesão, afetividade, harmonia e ausência de negligência) e as fontes de suporte individual ou institucional disponíveis para a criança e a família (relacionamento da criança com outras pessoas significativas, suporte cultural, atendimento médico ou psicológico e instituições religiosas).

Além do suporte emocional, os amigos e a escola são citados como importantes fatores de proteção. Releva-se a presença de professores como modelos positivos de identificação pessoal para uma criança de risco e enfatiza-se, assim, a força do suporte social como fator de proteção (MAIA; WILLIAMS, 2005).

Nesse sentido, as relações afetivas construídas pela criança dessa faixa etária com os seus cuidadores cumprem função de proteção e de socialização. A ausência de interações com pelo menos um cuidador que priorize de forma incondicional o bem-estar da criança pode ameaçar o seu desenvolvimento saudável (BOWLBY, 1990 apud BRONFENBRENNER, 1996).

Cabe à escola, enquanto instituição formal, oportunizar o crescimento cognitivo, através do ensino de regras, estratégias e habilidades de solução de problemas e proporcionar a vivência do respeito à autoridade e às diferenças individuais, além de promover a cidadania e a socialização da criança. Assim, a instituição escolar pode ser considerada como fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento global da criança, na medida em que dificulta ou facilita essas aquisições. Evidencia-se dessa forma o impacto da escola sobre a criança, pois a sua competência social é construída a partir da sua realização acadêmica, da sua participação escolar e do desenvolvimento do senso de auto eficácia ou de auto competência (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

É importante observar que as dificuldades escolares são frequentemente associadas aos problemas de comportamento de crianças e adolescentes. Assim, enfatiza-se a importância de ações preventivas focadas nas crianças e nos seus cuidadores, como pais e professores (FERREIR; MARTURANO, 2002).

Nesse contexto, segundo Maia e Williams (2005), a identificação precoce e eficaz de crianças em risco passa por uma análise dos fatores que contribuem para as dificuldades da criança, levando-a a uma condição de vulnerabilidade frente aos desafios próprios da sua fase de desenvolvimento.

No entanto, também se torna relevante o estudo da resiliência, enquanto fenômeno de superação do estresse e das adversidades. Em outras palavras, sob condições adversas, o indivíduo apresentaria desenvolvimento normal (RUTTER, 1999).

O indivíduo resiliente possui habilidade no manejo dos recursos pessoais ou sociais disponíveis no seu contexto para o enfrentamento das adversidades. Ao mesmo tempo, utiliza os fatores de proteção para adaptar-se às exigências da vida. Assim, a resiliência implica em uma interação dinâmica entre as características do indivíduo e o seu contexto (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Para Grunspun (2003), a criança resiliente apresenta competência social, competência para resolver problemas, autonomia e perspectivas futuras realistas, portanto, possíveis de serem alcançadas.

Além da resiliência, são recursos para o enfrentamento dos riscos o comportamento pró-social e a empatia. O comportamento pró-social refere-se a um conjunto de ações que contribuem para o benefício de outras pessoas, como a solidariedade e a reciprocidade, no seu aspecto positivo. Já a empatia, no sentido psicológico do termo, constitui-se em um processo de identificação no qual o sujeito se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento alheio (LORDELO; CARVALHO, 1989 apud HOAISS, 2004).

4 CONCLUSÃO

O modelo ecológico sugere uma forma de análise diferenciada para o fenômeno do desenvolvimento humano, pois procura abranger a complexidade e dinamismo característicos desse processo. Procura valorizar a importância da interação da criança com o seu meio na determinação da qualidade das suas aquisições físicas, cognitivas, sociais e emocionais. O meio abrange os diferentes contextos sócio culturais com os quais a criança interage.

Em um primeiro momento, o contexto de interação infantil, resume-se aos microssistemas da família e da escola. A família e a escola, portanto, dividem e compartilham responsabilidades no que diz respeito à educação e socialização das crianças. (BHERING; DE NEZ, 2002).

A escola por constituir-se em um contexto diversificado de desenvolvimento e de aprendizagem, oferece multiplicidade de conhecimentos e atividades que levam à aquisição das habilidades acadêmicas infantis e ao desenvolvimento cognitivo, através do ensino de estratégias e habilidades de resolução de problemas. Simultaneamente, enquanto espaço físico, psicológico, social e cultural, propicia a vivência do respeito à autoridade e às diferenças individuais, além de promover a cidadania. Ainda, o sistema escolar por permitir interações contínuas e complexas, oportuniza a socialização da criança e a construção de laços afetivos, além de prepará-la para a vida em sociedade. (MENGEL; LINHARES, 2007 apud DESSEN; POLÔNIA, 2007).

Assim, a instituição escolar pode ser considerada como fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento global da criança, na medida em que dificulta ou facilita essas aquisições. Nessa perspectiva, a escola, compreendida como micro e mesossistema, com os quais a criança interage, determina de forma significativa o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento infantil.

Portanto, a identificação precoce dos riscos por parte dos envolvidos: direção, coordenação, professores e funcionários da escola revela-se como uma ação significativa para o desenvolvimento saudável das crianças e constitui-se em instrumento de promoção do desenvolvimento infantil, configurando-se como uma prática de prevenção primária que permite ações e encaminhamentos pertinentes a cada caso. Também oportuniza evitar ou interromper o risco de entraves no desenvolvimento infantil.

Para a concretização do papel da escola como fator de proteção, evidencia-se a necessidade da realização de capacitações para todos os profissionais que interagem com a criança para capacitá-la a enfrentar os fatores de risco e promover os fatores de proteção. Para tanto, tais capacitações tem por objetivo divulgar os conhecimentos existentes até o momento sobre as fases do desenvolvimento infantil e oportunizar práticas escolares que promovam o desenvolvimento saudável da criança, além de fomentar o desenvolvimento da resiliência e da empatia como fatores de proteção (BENETTI, 2002).

Torna-se de fundamental importância levar os fatores de risco ao conhecimento desses profissionais, para que ocorra pronta identificação dos mesmos, com o objetivo de buscar o bem-estar e a saúde física e mental da criança.

Simultaneamente, o conhecimento dos profissionais da escola sobre os fatores de proteção pode levar à potencialização dos recursos infantis para o desenvolvimento saudável, que encontra na resiliência e no desenvolvimento da empatia os seus recursos mais significativos.

REFERÊNCIAS

BENETTI, S. P. C. **Maus tratos da criança: abordagem preventiva**. Em: HUTZ, C. S. Situações de risco e vulnerabilidade da infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 132-50.

BHERING, E. & DE NEZ, T. B. **Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18, 63-73, 2002.

BOWLBY, J. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRINO, R.F. & WILLIAMS, L.C.A. **Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil**. Interação em Psicologia, 7 (2), 1-10, 2003.

_____. **Professores como agentes de prevenção de abuso sexual infantil.** Revista Educação e Realidade, 33, (2), 209-229, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESSEN, M. A. GUEDEA, M. T. D. **A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise.** Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2005, vol.15, n.30, pp 11-20. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004>

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto) v.17 n.36 Ribeirão Preto jan./abr. 2007

EISENSTEIN, E. & SOUZA, R. P. de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, M. de C. T., & MARTURANO, E. M. **Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 15(1), 35-44, 2002.

GARCIA, S. C., BRINO, R. & WILLIAMS, L. C. A. **Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos.** Psicologia da Educação, 28, 23-49, 2009.

GOTTLIEB, G. **Probabilistic epigenesis of development.** Em: J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.). Handbook of developmental psychology, 3-17. London: Sage Publications, 2003.

GRUNSPUN, H. **Conceitos sobre resiliência.** 2003. Disponível em: <http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.1.htm>. Acessado em 21/04/2014. Acesso em: 15 de março de 2013.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LORDELO, E. R. & CARVALHO, A. M. A. **Comportamento de cuidado entre crianças: uma revisão.** Psicologia-Teoria-e-Pesquisa 5(1), 1-19, 1989.

MAIA, J. M., WILLIAMS, L. C. A. **Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área.** Ribeirão Preto: Temas psicol. V.13 n.2 , 2005.

MARTINS, E. & SZYMANSKI, H. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner no estudo com famílias.** Estud. pesqui. psicol., v.2004, n.1, Rio de Janeiro, jun. 2004.

MENGEL, M. R. S. M. & LINHARES, M. B. M. **Os fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil.** Revista. Latino Americana de Enfermagem, vol. 15, no. Spe. Ribeirão Preto, setembro/outubro, 2007.

ORMENO, G. I. R. & WILLIAMS, L. C. A. **Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural.** Dissertação de mestrado. São Carlos, 2004

PAPALIA, D. E. & FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 12^a. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2013.

PESCE, R. P., ASSIS, S. G., SANTOS, N. & OLIVEIRA, R. V. C. **Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência.** Psicologia Teoria e Prática, 20(2), 135-143, 2004.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J. BARDAGI, M., & HUTZ, C. **Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais.** In: C. S., Hutz, (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RUTTER, M. **Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder.** British Journal of Psychiatry, 147, 598-611, 1985.

----- **Resilience concepts and findings: implications for Family Therapy.** Journal of Family Therapy, 21, 119-144, 1999.

SAPIENZA, G., PEDROMÔNICO, M. R. M. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente.** Psicol. Estud. Maringá, v. 10, n.2, Aug. 2005.

SHAFFER, D.R. **Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOEJIMA, C. S., BOLSANELLO, M. A. **Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil.** Curitiba: Editora UFPR, Educar em Revista, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

YUNES, M. A. M. MIRANDA, A. T., CUELLO, S.E.S. **Um olhar ecológico para os riscos e oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados.** Em: Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. KOLLER, S. H. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Capítulo 2

CAMINHOS PARA O LIVRE PENSAR: ENSINO DE FILOSOFIA

Luciana Teixeira³

Maria Lúcia de Andrade⁴

1 INTRODUÇÃO

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...] O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10).

A maneira como se educa, ou seja, os procedimentos, a metodologia utilizada para a formação humana, para a reflexão crítica e filosófica implica o seguinte questionamento: Quais métodos e metodologias são adequados para o ensino de filosofia? Os problemas, questões sobre o ensino de filosofia e sua contribuição no currículo escolar, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento, da formação do homem e de sua autonomia para pensar.

³ **Luciana Teixeira:** Formada em Filosofia pela UFPR, Mestre em Filosofia da Educação pela UFSC. Doutora em Educação pela UFPR. Pesquisadora nas áreas de Filosofia e Educação pelo NESEF/UFPR. Doutoranda em Educação pela UFPR. Professora no Ensino Superior.

Contato: lucianafilo@yahoo.com.br - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6764823860369819>

⁴ **Maria Lúcia de Andrade:** Formada em Filosofia pela UFPR, Mestre pela UFPR. Pesquisadora nas áreas de Filosofia e Educação pelo NESEF/UFPR e na área temática: intelectuais, história e educação pelo GPHIE/UFPR. Professora no Ensino Superior/Faculdade CNEC Campo Largo. Contato: maria_andrade@facecla.com.br - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9291047508990269>

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo realizar uma breve exposição acerca das possibilidades de uma prática do ensino da filosofia a partir da própria análise das teorias filosóficas de Rousseau, Kant, Adorno e Horkheimer, verificando se há uma metodologia que possa ser designada como a mais adequada para a formação de vida (homem) e do próprio pensar (autonomia). Haja vista que há muitas dificuldades acerca da prática do ensino de filosofia, pois como bem se sabe não há uma só filosofia, mas várias concepções antagônicas. Tanto que se repete constantemente o velho jargão kantiano de que “não se ensina filosofia, mas a filosofar”.

2 ALGUMAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

Sem dúvida as técnicas e os procedimentos são importantes para o ensino da filosofia, mas isso não significa que o método seja o meio pelo qual se aprende filosofia. Por isso, segundo Horn (2009), pensar sobre os caminhos que levam a filosofia à sala de aula significa debruçar-se sobre o sentido da própria filosofia naquilo que lhe é mais específico: ‘admirar-se’, ‘espantar-se’, por meio de um pensar livre e autônomo que se constitui no instrumento primeiro da formação do espírito.

Pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia serviu, historicamente, mais ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas, que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma, do que para a reflexão crítica e a formação intelectual e cultural dos educandos. De modo que a filosofia como matéria escolar tem sido objeto, principalmente nas últimas décadas, de constantes reflexões quanto a o que, como, para quem e com quais objetivos ensinar. Segundo Gallo (2010), depois de muitos anos de ausência nos currículos da educação brasileira, os professores de filosofia veem-se confrontados com o retorno de sua disciplina aos currículos e perguntam-se: o que fazer? Como fazer? Mas, também: por que fazê-lo?

A filosofia não tem um objeto próprio, de domínio exclusivo seu. Há não muito tempo a física, a sociologia, a psicologia, entre outras ciências, eram capítulos da filosofia. Na medida em que estes campos de conhecimento foram adquirindo objetos e metodologias próprias, proclamam sua independência da filosofia, de forma que torna cada vez menor o espaço para a filosofia pensar-se como filosofia. Paradoxalmente, seu campo de conhecimento torna-se, por um lado, cada vez menos extenso e, por outro, mais vasto, sem limites ou fronteiras, já que qualquer objeto pode ser pensado filosoficamente.

Segundo Cerletti (2004, p.14), em seu artigo “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”,

Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se como novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo.

Uma formação de qualidade, em qualquer disciplina, depende tanto do conteúdo quanto da metodologia de ensino/aprendizagem. Esse problema se torna maior na disciplina filosofia, que envolve conteúdos que exigem preparação continuada do professor e grande dedicação ao estudo de um conhecimento historicamente produzido (2.600 anos) e continuamente retomado. Saber apenas o conteúdo não basta; torna-se necessário conseguir que o aluno acompanhe a argumentação e possa em determinado momento, avançar sozinho. A questão para análise pode, portanto, ser assim formulada: que metodologia adotar para ensinar filosofia, a fim de que se consiga atingir o objetivo de proporcionar o pensar autônomo? Ou ainda: Há uma metodologia a ser determinada para o ensino de filosofia dada a sua epistemologia?

Esse questionamento suscita outro: Como ensinar filosofia em uma sociedade que só valoriza o imediatamente útil, na qual qualquer tentativa de reflexão é tomada como perda de tempo ou como comportamento anacrônico e desnecessário?

Cerletti (2004, p. 19) afirma que o problema do ensino de filosofia não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica: “Nesse sentido, a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político – e não como uma questão exclusivamente pedagógica”. Não basta o conhecimento de uma didática e de conteúdos filosóficos para ensinar filosofia. Essa tarefa vai além do conhecimento de metodologias e técnicas de ensino por meio das quais o professor deveria apresentar o saber filosófico.

Discutir a problemática do método no ensino de filosofia não significa a tentativa de assumir uma técnica mecânica, mas, sim, buscar problematizar as mediações pedagógicas em filosofia e situar-se criticamente diante dela.

Saber qual ou quais as melhores maneiras de instruir também remete a interpelações sobre como estão alicerçados os pressupostos da educação. Pensar o ensino de filosofia remete a reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Filósofos como: Immanuel Kant (1724-1804) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) apresentam em suas obras a discussão voltada para a formação educacional e para a análise filosófica e eles alicerçam o destaque que se deseja, ou seja, o encaminhamento metodológico para as aulas de filosofia.

Nesta abordagem também se fará presente uma discussão com a Escola de Frankfurt (1924), sobretudo com Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), nas perspectivas da concepção de educação com vínculo emancipatório e a filosofia sob os auspícios da teoria crítica.

Segundo Adorno (2006, p. 121), “A educação tem sentido unicamente como dirigida a uma autorreflexão crítica.” A emancipação, continua Adorno (2006, p.143), “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.” Assim, só se pode pensar uma educação que seja direcionada para a emancipação e, nesse sentido, ela seria um processo de esclarecimento em busca permanente de superação da ideologia, desenvolvendo a capacidade das pessoas realizarem experiências, as quais são pressupostos para se tornarem autônomas.

Teixeira (2000) vale-se de uma citação rousseuniana para justificar a importância da educação para a formação do homem e, com ela, a reflexão filosófica:

Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. Formar o homem é propiciar reflexões [...] é preciso ensinar a ordenar seus pensamentos, a pensar conscientemente (ROUSSEAU, 2004, p. 10).

A educação preconizada por Rousseau ou a tônica da abordagem educacional está presente na ideia de evitar controlar, admoestar ou forçar o educando o tempo todo. Deve-se, pelo contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio, sentimentos de uma criança/adolescente, e o papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, em dar espaço e oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados.

Rousseau, então, aconselha: “Mestres zelosos, sejam simples, discretos, comedidos; nunca se apressem em agir, a não ser para impedir a ação dos outros” (ROUSSEAU, 2004, II, p. 101). Ao se propor, pois, que o professor aja para impedir a ação dos outros, é-lhe conferido um outro papel de extrema importância: o de proteger o educando, o máximo possível, da coerção social. A educação natural baseia-se no que Rousseau denomina método natural, e pauta-se pela ausência de lições de moral e de verbalização de conteúdos que o educando possa compreender. Não há um abandono da direção pedagógica, muito pelo contrário. O objetivo é alcançar uma síntese que contemple, ao mesmo tempo, o respeito ao mundo do educando e uma direção que o ajude e o conduza ao mundo da razão. Rousseau reafirma constantemente a importância do método natural, de não confundir aprendizagem com aquisição de conhecimentos, e dizia que o conhecimento precisa ser construído.

O educador, segundo Rousseau, não é um técnico ou um ‘gerente de competências’. Mas um mestre capaz de perceber o papel das artes e das ciências, a origem das desigualdades, as

formas de governo e a organização da sociedade. Técnicas pedagógicas, quando existem, estão inseridas nestas questões mais amplas da constituição humana e da sociedade.

A arte do mestre consiste em nunca deixar que suas observações se entorpeçam sobre minúcias que não se relacionam com nada, mas em aproximá-lo continuamente das grandes relações que um dia deverá conhecer para bem julgar sobre a boa e a má ordem da sociedade civil (ROUSSEAU, 2004, p. 241).

Nesta ‘matéria’ cujas considerações estão na arte de formar homens também está presente a concepção educacional de Immanuel Kant, que foi um grande leitor de Rousseau e dedicou-se a refletir sobre o tema tanto no seu aspecto político quanto moral; em sua obra "Sobre a Pedagogia" afirma: “a instrução é a parte positiva da educação” (KANT, 1996, p. 12) e que engloba alguns preceitos, tanto para a educação pública como para a privada, isto é, instrução e formação moral dizem respeito à formação do caráter do cidadão. É importante ressaltar que Kant explica a importância da instrução, da educação, dividindo a pedagogia ou doutrina da educação em física e prática.

A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre (KANT, 1996, p. 455).

A educação referida por Kant determina uma formação, instrução escolástica, porém o que fundamenta o preparo para que o homem se torne um cidadão é a formação moral. Esta junção: instrução escolástica e formação moral fundamentam o que o filósofo Kant chama de educação prática.

Em "Sobre a Pedagogia", Immanuel Kant faz uma distinção importante para os procedimentos didáticos de qualquer disciplina escolar. Trata-se da distinção entre a lógica do conteúdo e a lógica da aprendizagem. Entretanto, Kant tinha consciência das dificuldades referentes ao ensino da filosofia, de modo que tanto no “Anúncio do programa do semestre de inverno” de 1765-1766 quanto na “Crítica da Razão Pura” (1787) coloca (de maneira implícita) a impossibilidade de tal ensino. Todavia, Kant não descarta a necessidade da atividade filosófica que requer, sobretudo, o exercício da razão.

Na “Crítica da Razão Pura”, segunda parte: “Teoria Transcendental do Método”, capítulo terceiro: “Arquitetônica da Razão Pura”, Kant (1983, p. 525) apresenta a seguinte passagem:

Portanto, entre as ciências racionais (a priori), somente a matemática pode ser aprendida, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente); quanto ao que diz respeito à razão, o máximo que podemos fazer é aprender a filosofar.

E Kant continua (1983, p. 525): “Na realidade, só podemos aprender a filosofar, ou seja, a exercer o talento da razão na aplicação de seus princípios gerais a certas tentativas.”

Essa tese, repetindo a sua noção, acabou sendo reduzida à seguinte fórmula sintética: “Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”. Ora, não se pode aprender a filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas pode-se aprender filosofia do ponto de vista histórico-subjetivo.

Antes de seguir com outras análises, vale destacar o sentido e a importância do filosofar, pois este é um processo de pensamento que didaticamente se pode desdobrá-lo em três operações que constituem o núcleo do ensino de filosofia: conceituar, problematizar e argumentar.

Entretanto, como é possível o aluno apropriar-se – no processo de aprendizagem – desses três procedimentos? Para tanto, serão expostos alguns passos, a saber:

1. Esclarecimento de conceitos, ou seja, clarificar as ideias, expor a linguagem peculiar à filosofia, os termos que são característicos da linguagem de um filósofo. A intenção é explicar as palavras que exprimem determinados sentidos e formam o conceito que o professor trabalha com seu aluno. O importante é ver o sentido expresso no texto clássico a ser lido, o sentido apresentado pelo filósofo.
2. A apropriação de um conceito filosófico leva à transposição didática a ser realizada com o aluno. O professor, por intermédio de exemplos e relações entre o conceito trabalhado, o assunto apresentado e os relatos com o cotidiano, apresentação do uso de metáforas, imagens, alegorias, estimula, pois, a compreensão e apropriação do aluno sobre o que está posto em questão. Desta forma, o aluno cria e recria conceitos, estabelece parâmetros de comparação, por via indutiva compreende e apreende o conceito visto em aula.

Em filosofia, tão importante quanto conceituar é problematizar um assunto, ou seja, levantar questões sobre o conteúdo que está em pauta. Formular problemas torna-se uma condição prévia e necessária para uma abordagem rigorosa e crítica do conceito filosófico. Como o professor poderá proceder – em sala de aula – com a problematização dos conteúdos filosóficos?

1. Primeiro: questionar, isto é, pôr em dúvida, problematizar uma afirmação. Transpor o senso comum (as ideias ditas como mesmices ou rasas) para o senso crítico (uma forma de pensar por si mesmo ao apresentar argumentos, respostas, motivos sólidos, válidos).

2. Explorar as diferentes e diversas respostas que são possíveis para determinado problema. Em outras palavras, fazer uso da dialética, dos argumentos favoráveis e não favoráveis para cada assunto.

Estas ideias aqui expostas visam sobretudo a que as aulas de filosofia contribuam para o aluno superar os obstáculos mais frequentes:

- a) a certeza preconceituosa presente no pensamento;
- b) a ignorância (no sentido de: não conheço e não desejo conhecer);
- c) a resistência em levar em consideração o ponto de vista, os argumentos que vêm de outros. Não se trata de mudar de opinião, mas respeitar e saber ouvir o que o outro tem a dizer.

Das ideias que apresenta o filósofo Kant, há duas questões centrais para o ensino da filosofia, a saber:

1. QUE é aprender a filosofar?
2. COMO se aprende a filosofar?

Ora, pode-se considerar que se devem desenvolver talentos filosóficos, ou seja, fazer o livre uso da razão pessoal e exercitar a prática racional ao valer-se dos princípios filosóficos: analisar, criticar, refletir, argumentar sobre diferentes assuntos, conteúdos, ideias postas em questão.

Neste viés de análise, pode-se citar uma passagem de Horn (2009, p. 86), a saber: “A vinculação entre educação e esclarecimento consolida-se pela conexão entre saber, cultura e transformação”. Esta ideia remete a outro princípio fundamental da filosofia kantiana, ou seja, o *Aufklärung* (esclarecimento).

No ensaio "Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?" (*Aufklärung*, 1783), Kant (2008, IV, p. 63) determina:

[...] seu aspecto essencial é o de ser um processo e não uma condição ou corrente filosófica ou literária que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado de minoridade, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio.

Kant associa à palavra esclarecimento o significado de ser livre, emancipado, possuir autonomia, fazer uso da razão, ser senhor de si mesmo por intermédio de uma melhoria moral e cultural. Quando os homens não alcançam a maioria moral e cultural, Kant distingue dois fatores que contribuem para tanto: preguiça e covardia. Ele cunha para isso o termo minoridade, referindo-se à incapacidade do homem de se servir do seu próprio entendimento de forma autossuficiente. Recupera-se a incapacidade de usar a razão de forma autônoma.

Em contraposição a essas ideias, Adorno determina que a emancipação se dá por duas vias: reflexão e experiência. Portanto, o esclarecimento designa a perda do encanto e do medo da natureza desconhecida e sua substituição pela racionalização na filosofia e na ciência⁵. Emancipar-se é ser esclarecido. E a emancipação só é possível na formação para a autonomia, para a autorreflexão crítica. Como consequência, configura-se a resistência à barbárie. O meio para o alcance desse esclarecimento é a educação por meio de uma crítica à semiformação real, uma resistência à sociedade material.

Adorno contrapõe-se ao conceito kantiano de esclarecimento, à sua finalidade libertadora, quando busca a origem do esclarecimento no entendimento da sua dialética intrínseca.

Kant ajuda a entender, portanto, sobre o objetivo e o real sentido da filosofia. Em outras palavras, as noções de que o homem deve aprender a pensar e a saída do homem da menoridade.

Na Introdução à obra "Sobre a Pedagogia", Kant (1996, p.11) inicia com a seguinte afirmação: "O homem é a única criatura que precisa ser educada" e continua com a ideia de que "o homem não pode tornar-se verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele" (KANT, 1996, p. 15). Pode-se inferir que a disciplina e a instrução constituem para a pedagogia kantiana duas pré-condições da educação do ser humano, e a educação, por sua vez, depende do conhecimento e da experiência.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco. (KANT, 1996, p. 20)

Nesta análise de educar o homem, há a contribuição da filosofia no processo de formação humana. Em outras palavras, a filosofia, em seu fazer original, visa problematizar o ser humano e o mundo de forma crítica e global. Na obra "Teoria Crítica I", Horkheimer afirma que a teoria crítica tem como intenção ver o homem como produtor de sua vida. A filosofia é vista além de um acomodar em si mesma, como um conhecimento que pode contribuir para a reflexão e para a compreensão da crítica, como condição para a emancipação.

Ao voltar para a ideia do ensino de filosofia e seu encaminhamento metodológico, pode-se inferir que o papel da filosofia é pensar aquilo que é e também aquilo que deve ser. Trata-se de formar um cidadão crítico, consciente de seus direitos e obrigações como ser humano.

⁵ A expressão esclarecimento também está em outra obra de Adorno e Horkheimer: "Dialética do Esclarecimento", p. 7 a 10. Tem sua origem no sentimento do medo da dor e o ponto crucial está na verificação da razão crítica, ao invés de trabalhar para a promoção do esclarecimento e da liberdade (como em Kant) acabou-se por promover a mitologização do esclarecimento sob a forma de ciência positiva. Em outras palavras, ao invés de conduzir à produção de um conhecimento que visasse à emancipação do espírito humano, a razão levou à técnica e à ciência positiva, que reforçaram as amarras que o atavam.

Baseando-se na concepção educacional adorniana e na teoria crítica de Horkheimer, a educação assinala uma ação pedagógica que tem como papel enfrentar a dialética entre a aparência do mundo e a sua realidade, superar o determinismo, a resistência à dominação. Esta é uma opção política da escola, apresentar uma educação dirigida a fomentar o desenvolvimento deliberado da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, da capacidade de experimentar, de agir por conta própria. A partir desse pressuposto, faz-se necessário uma discussão mais aguda a respeito do currículo escolar e de como são fundamentados os encaminhamentos metodológicos nas aulas da disciplina filosofia. É necessária uma política curricular assentada na construção de saberes que combinem a formação humana, pautada na autonomia do pensamento, na argumentação e reflexão filosófica acerca das questões escolares, notadamente o processo metodológico do ensino, a discussão que permeia a organização curricular com relação à formação humana.

Pode-se também analisar a filosofia sob o viés da Filosofia Prática kantiana que remete à importância de pensar a metodologia educacional rousseuniana que fundamentou o pensamento de Immanuel Kant no que diz respeito à educação.

Rousseau, na obra "Emílio ou Da Educação" apresenta um método educacional que visa ao respeito à natureza do aluno, à própria experiência como grande formadora do conhecimento, e esse método ainda deve considerar cada faixa-etária com aspectos educacionais específicos.

A tônica da abordagem educacional de Rousseau é a ideia de uma educação que traz consigo a relação professor-aluno, ou seja, o educador tem como papel, além da educação do aluno, a função de respeitá-lo em sua integridade no desenvolvimento das suas aptidões, no curso natural e ordenado do seu raciocínio e sentimentos. Cabe ao educador impedir que as condições, as circunstâncias atrapalhem a sua autoeducação. Uma educação que, portanto, não visa forçar, controlar esse aluno, mas permitir que ele exerça suas atividades de maneira livre, autônoma.

A pergunta sobre a prática educativa dá início à teoria educacional, que se pretende tratar em seu caráter filosófico, na tentativa de percorrer a filosofia sob o prisma da formação do sujeito. Trata-se de indagar de que maneira, por exemplo, Rousseau lida com as questões pertinentes à educação a partir daquilo que ele chama "máximas da educação" (presentes na obra "Emílio", desde o livro I).

Na obra "Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie", Rousseau apresenta o seguinte objetivo para a educação de um jovem:

É o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que frequentemente, como diz Molière, um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante (ROUSSEAU, 1994, p. 45).

Rousseau (1994, p. 75 e 79) determina como e de qual maneira deve ser educado.

O gosto pela filosofia é de grande recurso na vida, mesmo para um homem de espada. [...] O divertimento, para agradá-lo e exercitar a sua curiosidade: jogos, música, curiosidades [...] para trazê-lo impreterivelmente aos estudos.

A educação rousseuniana é um processo aberto, isto é, conhece-se o ponto de partida de cada um, mas não se sabe o ponto de chegada. Este depende dos talentos, aptidões, oportunidades, de fatores que favorecem ou obstaculizam o desenvolvimento.

Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem (ROUSSEAU, 2004, p. 45).

Essa distância é o espaço em que se realiza a educação. Para Rousseau, a autonomia é mais do que uma possibilidade. É obrigação: “Ninguém está isento do primeiro dever do homem, ninguém tem o direito de confiar no juízo de outrem” (ROUSSEAU, 2004, p. 417).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma formação de qualidade, em qualquer disciplina, depende tanto do conteúdo quanto da metodologia de ensino/aprendizagem. Esse problema se torna maior na disciplina filosofia, por esta envolver conteúdos que exigem preparação continuada dos professores e grande dedicação ao estudo de um conhecimento historicamente construído e produzido. Sem falar que saber os saberes produzidos pelos filósofos não garante estar dentro da filosofia, não assegura relacionar-se com o saber que a filosofia exige.

Os sentidos da filosofia na educação formal podem ser múltiplos, mas o explorado neste artigo diz respeito à possibilidade de se provocar e estimular o aluno a fazer ele mesmo a experiência do pensamento ou atividade do pensamento, e não somente a assimilar conteúdos. Para isso acontecer, espera-se que o aluno tenha uma melhor compreensão acerca de si mesmo e da realidade à sua volta, ou seja, que, de fato, ocorra o desenvolvimento e aquisição da autonomia por meio da disciplina filosofia. Tais aquisições, descritas nas teorias dos filósofos Rousseau, Kant, Adorno e Horkheimer, demonstram que há uma intrínseca relação entre a

educação e a filosofia, de modo que esta relação fomenta o debate sobre o ensino da filosofia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ARANTES, Paulo Eduardo, et al. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília. Agosto de 2006.

CERLETTI, Alejandro. **Ensinar Filosofia**: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOLSCHEID, Dominique e WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, Silvio. **Ensino de filosofia**: avaliação e materiais didáticos. In: *Filosofia: ensino médio / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon*. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica I**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Crítica da razão pura**. Trad. Valerio Rohden e Udo B. Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Trad. Walter C. Costa. Porto Alegre: Paraula, 1994.

TEIXEIRA, Luciana. **Jean-Jacques Rousseau**: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2000.

Capítulo 3

O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Maria Cecília Marins de Oliveira⁶

RESUMO

O estudo inscreve-se na temática a respeito do ensino superior e das políticas públicas, procurando desvelar a trajetória deste nível de ensino e as implicações de ordem política, econômica e social que tiveram repercussões no andamento do processo educacional, nos diferentes períodos políticos, do Brasil. A metodologia contou com o emprego do método histórico na pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento e seleção de obras, que abordassem o tema de forma direta ou indireta, e da pesquisa documental, caracterizada pela busca de informações, em legislações e outras fontes, que fossem elucidativas das questões relacionadas à educação. Desta forma, procurou-se estabelecer os caminhos e os objetivos que foram sendo estabelecidos pelos governos para o ensino superior, que se revelaram nas políticas públicas, centralizadoras e descentralizadoras, mediante as pressões de organismos internacionais que ocorreram no século XX e início do século XXI.

Palavras-chave: Ensino superior. Políticas públicas. Processo de educação. História da educação superior. Formação profissional superior.

ABSTRACT

⁶Doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, Mestre em História do Brasil, pelo Setor de CHLA da Universidade Federal do Paraná. Professora, pesquisadora e orientadora da Faculdade Cenequista de Campo Largo, Facecla/PR, do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade/PR. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas no Brasil: cultura, sociedade e educação”, Grupo de Estudos do Curso de Pedagogia.

This article falls in the thematic about the superior education and the public policies, trying to expose the trajectory of this level of education and the implications of policy, economic and social order that reverberated in the course of educational process, of different political periods in Brazil. The methodology used the historical method in the bibliographic research, by collecting and selecting works that approached directly or indirectly the thematic and documental research, characterized by search for information, at legislations and others sources, which would be explanatory of educational issues. Thus, the paths and objectives that were established by the governments for superior education, that were revealed at public policies, centralizing and decentralizing, through the pressure of international organizations that occurred in the twentieth century and the early twenty-first century.

Key-words: Superior education. Public policies. Educational process. History of superior education. Higher professional training.

1 INTRODUÇÃO

O processo civilizatório dos povos da Europa percorreu, historicamente, longa jornada, desde suas origens até os tempos modernos, notadamente, no século XVI, quando a colonização europeia, nas terras descobertas, procurou formar e transformar indivíduos, em membros participantes da civilização ocidental.

No Brasil, o processo de colonização portuguesa esteve comprometido com a influência de outras culturas europeias que marcaram a civilização e a ocidentalização da cultura brasileira, no qual se engajaram as elites coloniais, tornando-se mais marcante ao delinear-se a organização do estado brasileiro após a independência do domínio português. Isso porque, diz Guarinello (2013, p. 7-8), “Desde o Século XIX, a “ocidentalização” de nossa História e de nossa memória foi um projeto consciente do Estado brasileiro e de nossas elites [...]”, evidenciando a participação das forças políticas e sociais nesse processo. Desta forma, a História, os feitos passados, os acontecimentos, a organização social, política, econômica e religiosa, afirma o autor, ocupam parte importante na identidade dos brasileiros como pessoas e do território como nação.

No mundo contemporâneo, as transformações econômicas, políticas e sociais, decorrentes da sociedade capitalista, impuseram novos desafios à formação do indivíduo para atender as formas de produção e a gestão de trabalho. Tais desafios suscitaram inúmeros debates na educação, buscando estabelecer intrínsecas relações entre educação e trabalho.

As dificuldades da educação, na modernidade, de unir o científico e o tecnológico mediante o legado humanista comprometido, historicamente, ressaltam a importância da educação em

procurar conduzir o processo do sujeito histórico, ativo e criativo, diante da realidade. A educação apresenta-se como um componente substancial da política de desenvolvimento e um dos fatores decisivos para este desenvolvimento na produção de conhecimento e na disseminação da ciência e da tecnologia.

O estudo buscou desenvolver a temática sobre a trajetória do ensino superior, no Brasil, procurando detectar as relações existentes entre as medidas educacionais e os contextos políticos, e econômicos, incidindo no meio social, para atender interesses dos governos. Objetivou, ainda, conhecer o desenvolvimento da educação, nos diferentes períodos políticos, por meio da criação de instituições de ensino, com base nas legislações em curso, que fundamentaram juridicamente as medidas estabelecidas, para compreender os encaminhamentos do processo da educação, na sociedade moderna, pressionada pelo capital.

O homem e a sociedade constituem os elementos históricos e dialéticos sobre os quais recaem a reflexão, a análise e os questionamentos do estudo. A personificação do homem, no mundo contemporâneo, está atrelada à figura do profissional intelectual detentor de um conhecimento que deve aproximar-se da fundamentação da ciência. As abordagens tradicionais não atendem mais às exigências do mercado de trabalho na modernidade, necessitando, além de competência técnica, da capacidade criativa, reflexiva, crítica e do aprofundamento dos conhecimentos para a eficiente atuação profissional.

A metodologia contou com o levantamento bibliográfico, para interpretação e análise de obras que abordassem questões relativas às políticas públicas para o ensino superior, inseridas nos diferentes cenários políticos, bem como com a pesquisa dos fundamentos legais que deram a sustentação jurídica às implementações de medidas governamentais. Também se recorreu aos dados e às informações, fornecidos por órgãos oficiais, Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a respeito de instituições de ensino superior, públicas e privadas. O estudo foi subsidiado por material impresso e on-line de livros, artigos de revistas científicas, legislação e dados oficiais, obtidos em arquivos, bibliotecas oficiais, de instituições de ensino superior e particular da autora.

2 O ENSINO SUPERIOR E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS NO BRASIL IMPÉRIO

A legislação do ensino superior no Brasil é tão mais recente quanto se possa pensar. Considerando os 500 anos de existência do país, dos quais se contam um pouco mais de 200 anos da criação do primeiro curso superior, a Real Academia dos Guardas-Marinha, no Rio de

Janeiro, em 1808, informa Cabral (Real Academia [...]. Memória da [...]), e da fundação da Escola de Cirurgia da Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, também, em 1808, (TOBIAS, 1972, p. 156), relativamente, pouco tempo decorre entre a fundação do primeiro curso e o estágio de desenvolvimento do ensino superior, neste início do século XXI.

Cabe lembrar que o estágio primitivo dos nativos que se deparou o conquistador lusitano na descoberta da nova terra foi pouco animador para um povo que acreditava encontrar riquezas, tal como os espanhóis encontraram na América. O primitivismo de vida, no Brasil, se por um lado foi decepcionante aos anseios Reais, por outro impulsionou o colonizador lusitano aos empreendimentos comerciais marítimos para o enriquecimento da Coroa. A exploração da terra e do trabalho na terra foi o móvel que garantiu a ocupação e encaminhou a colonização brasileira, advindo com ela o início do processo educacional na Colônia. Dessa forma, o espaço de tempo, percorrido pelo Brasil desde a descoberta, permite constatar o avanço que ocorreu na organização do ensino, em geral, e nas instituições de ensino superior, em particular. Criadas no século XIX e organizadas a partir do século XX, o ensino superior atendeu interesses do Estado e pressões externas políticas e culturais ou, mais modernamente, exigências de agências internacionais.

As tentativas dos religiosos da Companhia de Jesus em criarem ensino superior, na fase do Brasil Colônia, foram impedidas pela Coroa portuguesa, permanecendo nos colégios, os Cursos de Teologia e Filosofia sem formação universitária. O acesso às universidades restrito aos filhos de proprietários, para frequentarem cursos na Metrópole, teve a finalidade de torná-los súditos fiéis no retorno a terra, tornando este nível de ensino seletivo e restrito aos mais abastados, pois envolvia despesas com pagamentos dos cursos e das hospedagens. Entretanto, foram esses jovens que, em contato com outros ambientes universitários da Europa, tornaram-se conspiradores e participantes do processo de independência, contra o domínio português.

Afinal, no início do século XIX, a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil abriu novas perspectivas na área da educação. Por necessidades emergenciais e com objetivos utilitaristas, D. João VI, pretendendo formar um quadro administrativo adequado, tanto na burocracia estatal como na defesa e na construção civil, criou os primeiros cursos superiores isolados, numa prática contrária àquela que se processava na Europa desde a Idade Média.

A primeira instituição nascia com a Real Academia dos Guardas-Marinha, (Real Academia [...], Memória da [...]), instalada no Convento São Bento, no Rio de Janeiro, pela Carta de Lei n. 9, de 5 de maio de 1808. Em seguida, ocorria a fundação da Escola de Cirurgia da Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, também em 1808. Em 1810, a Carta de Lei, de 4 de dezembro, criava a Academia Real Militar, com características de organização equivalente a uma faculdade europeia, devido ao Estatuto, contendo programas, vestibular,

duração do curso, composição do corpo docente, garantindo a diplomação dos oficiais, e especificação das funções administrativas e pedagógicas, observa Tobias (1972, p. 159).

A organização do ensino, no Brasil, em faculdades isoladas, revestiu-se da organização das universidades europeias, desprovida, porém, das raízes da cultura clássica que sustentava a estrutura do conhecimento naqueles ambientes universitários. A pomposidade da cátedra e dos prédios acolheram os saberes daqueles ambientes universitários, voltados para uma realidade totalmente diversa, na qual os mestres convenceram a restrita e selecionada clientela a imitarem os mestres europeus, afirma Vieira Pinto (1994, p. 18-19). A estrutura administrativa espelhava-se na estrutura universitária europeia presente nas instituições criadas por D. João VI, nas duas Faculdades de Direito, criadas em 1827, e nas instituições criadas no século XX.

Neste espírito pouco agregador de ideias, emergiram projetos para criação da universidade no Brasil, todos rejeitados, mantendo intacto o verbalismo literário e retórico sintetizados, no Mito do Padre, no período Colonial, e, no Mito do Doutor, Bacharel, no século XIX.

Nesse período, as autoridades preocuparam-se com a academização do ensino médio, visando o ingresso de jovens no ensino superior, nas Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, criadas em 11 de agosto de 1827, pelo Imperador D. Pedro I, para ocuparem cargos na burocracia do Estado ou cadeiras no parlamento brasileiro. (BRASIL. Collecção de leis [...], Carta de Lei de [...], 1878, p. 5-7; Leis Históricas. Lei de [...]). As novas ideias, defendidas nos ambientes acadêmico-jurídicos, tiveram relevância na formação dos bacharéis, no Império e depois na República, comenta Tobias (1972, p. 302),

Nenhuma Universidade, e muito menos nenhuma Faculdade, jamais teve na História do Brasil, projeção comparável a qualquer uma dessas duas escolas; talvez se lhe possa comparar, [...], a Universidade de São Paulo, de que faz parte, aliás, a Faculdade de Direito de São Paulo.

A relevância das Faculdades fundamentadas na herança jesuítico-portuguesa da Filosofia das Ciências, originária da escolástica e das tradições da Universidade de Coimbra, confrontou-se, nos idos de 1870, com as ideias defendidas pela literatura alemã, pelas ciências positivistas e experimentalistas, combatendo a Escolástica e a Metafísica.

Tobias (1972, p. 308-309) ressalta o confronto da corrente positivista, de um lado, defendido pelas Escolas, Militar e Politécnica, no Rio de Janeiro, e o materialismo evolucionista, de outro, defendido pela Escola do Recife, que representava a ebulição de ideias científicas, nos fins do século XIX, que, gradualmente, se introduziu na educação brasileira.

3 A REPÚBLICA E AS MEDIDAS EDUCACIONAIS

A República se instalou e com ela voltaram à tona as discussões em torno da criação de universidade. Nem mesmo o esforço de Benjamin Constant, em sua Reforma de ensino, imprimindo estudos científicos nos currículos de ensino primário, secundário e superior, para mudar o teor acadêmico-humanístico dos programas, obteve sucesso. Afinal, um currículo tão inovador, encontrou resistências. Giles (1987, p. 288-289) argumenta que “[...] as forças político-sociais se [opuseram], terminantemente, e tal reforma não [foi] implantada, pois colocava em questão toda a estrutura sócio-econômica que servia de base para a realidade política do país.”

A Reforma de Benjamin Constant serviu, todavia, para impulsionar novos contornos ao processo educativo, diante da nova estrutura e da nova realidade social, baseada na relação de trabalho patrão-empregado, com o fim da escravatura, em 1888. A entrada de imigrantes de várias nacionalidades, no Império e na República, deu nova configuração à sociedade, na qual esses elementos aliaram-se aos anseios da camada média, nas reivindicações junto ao governo.

A Primeira República foi marcada por várias tentativas de unificação do ensino, por meio de reformas, pretendendo a planificação das escolas, principalmente nos níveis primário e secundário, uma vez que o superior existia através das poucas faculdades, criadas no Império, que asseguravam a formação de uma elite intelectual, retratada na figura do bacharel, que iria permanecer enraizada no ideário social.

As reformas, aprovadas pelo governo central, pretenderam estabelecer uma diretriz para a educação, prejudicada pelo Ato Adicional de 1834, que gerou a duplicidade de legislações provinciais e do governo central, ocasionando diversidade entre reformas e regulamentos. Em meio às preocupações com as diretrizes da educação, ressurgiam os debates entre grupos sobre a universidade. Um grupo defendia a criação de universidade para legitimar o processo de soberania da nação e formação da cidadania, e outro alegava a pouca contribuição dos estudos metafísicos e filosóficos para o desenvolvimento dos estudos científicos.

Situações adversas, comenta Carneiro (1984, p. 68-69), impediram a efetivação do projeto para criação de universidade, de Rocha Pombo, no Paraná, no Governo de Francisco Xavier da Silva, aprovado pela Lei nº 62, de 10 de dezembro de 1892, frustrado, porém com o rompimento da Revolução Federalista. Outros projetos transitaram na Câmara Federal, em 1903, 1904 e 1908, sem obterem decisões favoráveis.

Carneiro (1984, p. 71-73) observa o surgimento, afinal, da universidade, em 1911, em razão das determinações liberais do Ministro Rivadávia Correia, pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril, Lei Orgânica do Ensino Superior. A Lei garantia ampla liberdade para criação de instituições

de ensino superior, cursos, currículos e corpo docente, fossem elas públicas ou particulares, sem a fiscalização do governo federal. (CUNHA, 1980, p.163).

Sob a égide dessa liberdade, Cunha (1980, p. 163) comenta o surgimento de três universidades: a Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909, mais tarde Universidade de Manaus, a Universidade Popular, em São Paulo, fundada em 19 de novembro de 1911, extinta posteriormente, e a terceira, a Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912, constituída pelos Cursos de Direito, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Comércio.

A organização dos cursos da Universidade do Paraná manteve a mesma nomenclatura das antigas faculdades, com a figura do Reitor, encimando a estrutura universitária, o Conselho Superior e as Congregações das quatro Faculdades: Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Odontologia, Obstetrícia e Farmácia; e Comércio (PARANÁ. Relatório Geral, 1913, p. 20-26).

As Faculdades, estruturadas no Estatuto da Universidade, aprovado em 26 de dezembro de 1912, contavam com as respectivas disciplinas, professores, assistentes e valores das mensalidades, pois a gratuidade seria exceção (PARANÁ. Relatório Geral, 1913, anexos). A estrutura da Universidade, provavelmente, tenha sido a mesma das outras universidades.

A desoficialização do ensino, instituída por Rivadávia e abolida por seu sucessor, Ministro Maximiliano, restabeleceu o controle federal, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. As instituições perderam o *status* de universidade e os cursos, regulados pelo governo federal, permaneceram como faculdades isoladas ou livres, submetidas ao controle oficial. O Decreto criava a Universidade do Rio de Janeiro, pela incorporação da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto nº 14.343 (CUNHA, 1980, p.166-170).

Em 1925, nova Reforma, do Ministro Rocha Vaz, fechou ainda mais o cerco do controle sobre os cursos superiores, estendendo-se ao curso secundário. O Decreto nº 16.782-A proibia qualquer manifestação política e ideológica por parte de estudantes e professores, tendo em vista os movimentos políticos a partir de 1917, com a greve geral dos trabalhadores, e movimentos subsequentes que mobilizaram estudantes, em São Paulo (CUNHA, 1980, p. 173).

Luiz Antônio da Cunha (1980, p. 173-174) comenta que a repressão gerou a determinação para a inclusão da Cadeira de Moral e Civismo nos currículos do ensino primário e secundário, “[...] como instrumento de salvação do país do assalto das forças do mal, da desordem.” A repressão ideológica imposta por Rocha Vaz, criando a “polícia escolar”, estendeu-se às escolas secundárias e associações estudantis, visando manter a ordem e a moral.

As turbulências políticas, porém, não pararam nesses episódios. A década de 1930 iniciou-se em meio ao Movimento Revolucionário, chefiado por Getúlio Dorneles Vargas, vitorioso em sua campanha revestida de ideais democráticos. Na educação, Vargas enfrentou dissensões

partidárias, entre grupos católicos, defensores do ensino religioso, e não católicos, defendendo a escola pública laica. Em 1937, pressões político-partidárias levaram Vargas a promover o Golpe de Estado e a instalar o Estado Novo, outorgando nova Constituição, que substituiu a de 1934, de características democráticas e liberais.

Em meios às agitações políticas, no Ministério de Francisco Campos, em 1931, foi aprovado o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, que continha o Estatuto das Universidades Brasileiras, para organização e funcionamento das universidades. Conforme analisa Cunha (1980, p. 260-265), o Estatuto permitiu ao governo exercer o controle sobre o ensino superior e estabelecer uma padronização para as instituições. Apesar de admitir variações regionais, o Estatuto constituiu-se em modelo de organização didática e administrativa, prevendo duas formas de organização: a universidade e o instituto isolado. Neste clima, pouco propício à criação de instituições superiores nascia a Universidade de São Paulo, em 1934, concebida por uma comissão, liderada por Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho.

Pelo Estatuto consagrava-se a categoria docente dos catedráticos, já aprovada, em 1911, e a organização de uma estrutura técnico-administrativa, encabeçada pela figura de um reitor, um diretor e uma congregação para administrar, tal como fora previsto na Universidade do Paraná.

A rigidez do Estatuto, comenta Cunha (1980, p. 262), acabava por prever certa flexibilidade, nos convênios entre universidades e serviços técnicos ou científicos, para a formação de pessoal especializado. Permanecia, porém, a cobrança de mensalidades pelas instituições oficiais, taxas de inscrição de vestibular e solicitação de qualquer documento, tornando ainda mais seletiva a clientela das instituições oficiais. Apesar dessas particularidades, o Estatuto impôs-se como modelo para Universidade do Rio de Janeiro e faculdades isoladas.

A cobrança de mensalidades e outros pagamentos, em instituições oficiais, foi uma prática que se estabeleceu desde a criação dos primeiros cursos superiores, com algumas exceções. Almeida (2007, p. 3) comenta que a gratuidade no Império foi privilégio de poucos, sob a forma de premiação ou vantagem para os filhos de professores. A autora ainda coloca que:

Foi no período compreendido entre a Carta de 1891 e a de 1934, sobretudo após a “proclamação” do “Estado Getulista” (1930), que a questão da gratuidade começou a se destacar. Entre as medidas que concediam a presença de poucos alunos gratuitos a outras que os proibiam, foi no intermédio das duas primeiras Cartas Republicanas que a necessidade de regulamentar a gratuidade tornou-se premente. (ALMEIDA, 2007, p. 3 grifo do autor).

Almeida (2007) informa que a primeira norma a fazer referência à gratuidade no ordenamento jurídico foi o Decreto nº 3.890, de 1/01/1901, que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, prevendo, no art. 125, a gratuidade para dois alunos, estudantes pobres, que tivessem revelado excepcional aptidão nos estudos secundários.

Todavia, cabe lembrar, não seria impropriedade a cobrança de mensalidades, uma vez que essa prática se verificava nas instituições de ensino superior, na Europa e nos Estados Unidos, servindo, assim, de parâmetro para as autoridades no Brasil.

Após a aprovação do Estatuto, outras medidas foram introduzidas, relativas à organização de faculdades, de órgão de representação de estudantes, à composição de currículos e outras questões, sem alterar, porém, as determinações do documento. Em 1946, com a restauração do estado democrático e a promulgação de nova Constituição, manifestos de universitários são liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reivindica a reforma universitária, somente ocorrida em 1968, no período do Governo Militar.

No período que decore entre 1945 e 1964, acontecimentos nas áreas, social, econômica, industrial, política e educacional deram novos rumos às atividades econômicas do país que já haviam sido implantadas no período Vargas, na área da industrialização, com a criação da Usina de Volta Redonda e da Petrobras. A convocação de eleições, em 1945, pôs fim ao Estado Novo e levou à Presidência o General Eurico Gaspar Dutra. No quinquênio seguinte, Getúlio Vargas, reconduzido ao poder, enfrentou pressões políticas internas e externas que culminaram com sua morte, em 24 de agosto de 1954. Apesar das manifestações, Café Filho, vice-presidente, assegurou as eleições naquele ano e no ano seguinte (ALENCAR et al, 1985, p. 285-286).

O quinquênio 1955-1960, cumprido por Juscelino Kubitschek, foi palco da implementação do Plano de Metas da política de investimentos, no setor público e na indústria de base, para atrair capitais externos. A abertura cambial possibilitou a importação de máquinas e equipamentos, resultando na importação de técnicos e *know how*, em razão do despreparo dos brasileiros sem formação adequada. A falta de profissionais denunciava a baixa qualidade de formação técnica e a restrita oferta de cursos (ALENCAR et al, 1985, pp. 288-289).

Nem por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961, alterou a estrutura do ensino, estabelecida pelas Leis Orgânicas da Reforma Capanema, na década de 1940. A falta de preparo profissional já chamara a atenção de Vargas nos empreendimentos para a industrialização do país, exigindo repensar a educação, voltada para o desenvolvimento, razão do incentivo, na época, da criação dos cursos profissionais, SENAI e SENAC, para os setores industrial e comercial. A Lei nada acrescentou ou inovou, mantendo a dualidade entre a educação formal e a profissionalizante, embora criasse, pela primeira vez, uma equivalência entre os dois níveis, observa Müller (2013. In: BATISTA; MÜLLER, 2013, p. 111).

No plano internacional, o governo Kubitschek procurou atrair ajuda financeira do governo americano para a Operação Pan-Americana (OPA), visando o desenvolvimento econômico da América Latina e evitando a proliferação de ideias comunistas (PEREIRA, 2011). As relações com o governo americano geraram aproximações e acabaram por inspirar o Programa Aliança para o

Progresso, do governo Kennedy, após 1960. Passadas as turbulências de uma possível escalada comunista, no Brasil e em países da América Latina, em 1969, o Programa foi extinto, no Governo do Presidente Nixon (AGUDELO VILLA, 1966).

A aproximação Brasil-Estados Unidos perdurou no Governo Militar, após o Golpe de 31 de março de 1964, por um período de cinco anos, possibilitando investimentos de infraestrutura e manutenção. A proximidade com organismos norte-americanos possibilitou também o assessoramento para a modernização do sistema de ensino brasileiro, trazendo novas concepções de reestruturação do ensino primário, ginásial, colegial e superior.

4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO GOVERNO MILITAR

Em 1961, o curto mandato do Presidente Jânio Quadros, sucedido pelo vice-presidente João Goulart, foi marcado por acontecimentos que perturbaram o andamento do processo político e econômico do país. Movimentos liderados por grupos de esquerda culminaram com o Golpe Militar, em 1964, em meio a repressões e medidas restritivas, decretadas pelo Governo Militar.

A revisão na organização do sistema de ensino, mediante uma política centralizadora, resultou na Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540, em 1968, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, trazendo novas concepções de organização administrativa e pedagógica.

A nova LDBEN estabeleceu o Ensino de 1º grau mediante a continuidade de estudos entre os níveis primário e ginásial e reformulou o antigo colegial para Ensino de 2º grau de formação técnica, por meio de cursos profissionalizantes. O objetivo era formar mão-de-obra técnica e especializada ante os avanços tecnológicos que estavam sendo incorporados, nos empreendimentos de infraestrutura (BRASIL. LDBEN, nº 5.692/71).

Em relação ao nível superior, Fávero (1977), em sua obra “A Universidade Brasileira em busca de sua identidade”, faz uma análise dos diferentes acordos realizados pelo Governo Militar. A reforma da universidade pretendia torná-la compatível com as inovações científicas e tecnológicas para a formação de jovens frente ao desenvolvimento que se pretendia imprimir ao país. A autora ressalta (1977, p. 64-65, 67-82) os pontos fundamentais da Reforma, como o acesso ao ensino superior, nova estrutura organizacional, expansão das universidades, sistema de créditos por disciplina, magistério e pós-graduação. A legislação básica da Reforma apoiou-se em Decretos-lei, aprovados em 1966, 1967 e outros subsequentes que subsidiaram a Lei nº 5.540, regulamentada pelo Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968.

As distorções na Lei foram, aos poucos, dirimidas pelos educadores universitários, relativas ao ensino, à pesquisa e à organização, em setores e departamentos, nas universidades. A expansão universitária somente socorreu as carreiras com insuficiência de cursos e um plano de carreira substituiu o sistema de cátedras. O vestibular foi mantido para o ingresso na universidade e o sistema de créditos por disciplinas gerou o desmonte da seriação dos cursos.

A pós-graduação, embora referida na Lei nº 4.024/61, não fora definida em sua natureza e função. Em 1965, o Parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação, definiu a finalidade e a Reforma regulamentou o programa de pós-graduação. Entretanto, a universidade moderna e criativa, objetivo do Grupo de Trabalho, não se concretizou, afirma Fávero (1977, p. 88), tendo em vista a permanência de um ensino formal, nas instituições.

Apesar dos contratemplos na esfera política e certo ceticismo nos empreendimentos de educação do Governo Militar, as décadas de 1950 e 1960 foram, relativamente, promissoras para o alargamento da fronteira universitária, considerando a reivindicação dos governos estaduais para criação de universidades federais e a criação pelos próprios estados de universidades e faculdades. Por volta de 1964, Tobias (1972, p. 466) informa a existência de 37 Universidades e um número expressivo de Institutos Isolados, ministrando ensino superior para 142.509 estudantes. Três anos depois os números se elevaram, passando a constar 48 Universidades e 397 Institutos Isolados. Em 1969, o Anuário Estatístico do Brasil acusava o funcionamento de 779 Institutos Isolados, com a frequência de 227.786 alunos. Em março de 1970, o Boletim da CAPES, n. 208, apontava a existência de 925 instituições de ensino superior: 336 federais, 114 estaduais e 415 faculdades isoladas (TOBIAS, 1972, p. 466).

Os registros na Revista Documenta n. 74, de julho e agosto de 1967, do Conselho Federal de Educação, ainda indicam a existência de cinco pedidos para autorização de funcionamento de Faculdades de Medicina em Petrópolis, Vassouras, Itajubá, da Universidade de Caxias do Sul e de Campos. Como afirma Tobias (1972, p. 466), “[...] em apenas um ano criaram-se mais escolas superiores e universidades que em quatro séculos no Brasil.”

Cunha (1999, p. 41) corrobora o pensamento de Tobias ao comentar a respeito do desenvolvimento das “[...] universidades públicas durante o regime militar quando foram construídos campus suburbanos, por vezes monumentais, [...]”, entre outras medidas relativas ao regime de trabalho e à carreira docente, à pós-graduação e ao financiamento de pesquisa científica e tecnológica.

5 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO, A NOVA IDEOLOGIA ECONÔMICA E A EDUCAÇÃO

Os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por manifestações políticas e sociais que reivindicavam mudanças na condução política do país. O êxito do movimento “diretas já” propiciou a convocação de eleições, em 1985, e marcou o fim do regime militar. O processo de democratização do país consolidou-se com a promulgação da Carta Constitucional, em 1988, e a convocação do pleito eleitoral, com a participação popular, em 1990.

Sob a ótica da otimização de recursos, Fernando Collor de Melo, Presidente eleito, empreendeu a política de retomada do crescimento econômico de cunho neoliberal. Medidas de contenção de gastos sociais, intervenções econômicas, privatização de empresas nacionais, abertura de mercado e reformas nos sistemas de previdência social, saúde e educação, foram tomadas, conforme critérios estabelecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (SOUZA; FARIA, 2004).

Em termos de educação, os dois anos de governo Collor caracterizaram-se por “[...] um período de muito discurso e pouca ação”, afirma Yanaguita (2011, p. 3). As intenções, diz a autora, foram expressas em programas que não foram implantados. O mandato de Collor foi concluído por Itamar Franco, até 1994, que se concentrou no restabelecimento e equilíbrio das finanças do país. O Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003, sob a coordenação do MEC, concebido nesse período, estabeleceu diretrizes para a Educação Básica, atendendo orientações da Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), pelo *United Nations Children’s Fund* (UNICEF) e pelo *International Bank for Reconstruction and Development* (BIRD), coloca Yanaguita (2011, p. 5-6). Todavia, o Plano não foi implantado, diz a autora, apesar das imposições do BM para o financiamento da educação.

O mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em relação ao ensino, norteou-se por uma política descentralizadora de bases neoliberais, que compreendia a prestação de serviços pelos estados, municípios e sociedade. O projeto nacional de educação, liderado pelo governo federal, expresso no documento “Mãos à obra Brasil”, concretizar-se-ia por ações políticas de cooperação, integração e articulação, com recursos das esferas do governo, enfatizando o Ensino Fundamental, comenta Yanaguita (2011, p. 6).

Embora a ênfase ao Fundamental, Rodriguez (2001, p. 51) aponta a desarticulação provocada com os baixos investimentos na Educação Infantil, no Ensino Médio, na Educação de

Jovens e Adultos e, mesmo, no Ensino Fundamental. Os recursos federais, destinados aos Fundos Estaduais não correspondiam àqueles estipulados na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, no art. 6º, § 1º, ficando aquém do valor mínimo de R\$ 423,07 por aluno. Paradoxalmente, enquanto o governo enfatizava investimentos no Ensino Fundamental, restringia a destinação de valores, contribuindo “[...] para manter as desigualdades da oferta e a baixa qualidade de ensino no sistema público.” (RODRIGUES, 2001, p. 51). As atenções, todavia, acabaram se canalizando para o ensino superior, visando à formação profissional.

As mudanças, no final do século XX, exigiram alterações na estrutura universitária. O desenvolvimento científico e tecnológico, a formação de qualidade atendendo as novas formas de economia e a competitividade no mercado de trabalho deram novos rumos às políticas neoliberais do governo, voltadas para a entrada de capital e instalação de empresas estrangeiras.

O governo de FHC levou avante o processo de “modernização” conservadora de racionalidade administrativa e eficácia quantitativa, iniciado pelo governo Collor e Itamar Franco. Nas palavras de Ferreira (2012, p. 457), os ajustes estruturais, fiscais e as reformas na educação foram orientados para o mercado, para integrar o Brasil na economia mundial. Ao mesmo tempo, enfatizava-se a alocação de recursos e a diminuição das funções do Estado como provedor dos serviços, nas áreas de assistência social, saúde e educação. O papel econômico foi atribuído ao ensino superior, por meio de parcerias entre o setor privado e o governo.

A administração de recursos e a capacidade ociosa das universidades públicas, afirma Cunha (2003, p. 39), permitiriam maior oferta de cursos noturnos e aumento de matrículas, com verbas atreladas à avaliação de desempenho das instituições e cursos.

Neste cenário, condicionado à restrição de verbas e ao incentivo de autofinanciamento para as instituições públicas, desenhou-se novo projeto de educação superior, consoante as demandas do capital internacional e as recomendações de organismos multilaterais. O projeto de lei, aprovado pela Câmara dos Deputados, em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), comenta Belloni (1998, apud BRZEZINSKI, 1998, p. 132-133), considerava a educação como instrumento da sociedade para a promoção do bem-estar social, justiça e cidadania. No art. 43, a Lei estabelecia a finalidade do ensino superior, constando no inciso III, o trabalho de pesquisa e investigação científica para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura, [...] (PARANÁ. LDBEN, 1996).

No art. 45, a Lei preconizou a existência e a distinção entre instituições de ensino superior, públicas ou privadas, sem e com fins lucrativos, conforme o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. O mesmo decreto, no art. 4º, estabeleceu mudanças na organização acadêmica das instituições de ensino superior (IES) que poderiam ser estruturadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Por

sua vez, o art. 52, da LDBEN propiciou nova possibilidade de caracterização para as universidades, afirmando: “É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber” (PARANÁ. LDBEN, 1996). Novas possibilidades foram introduzidas na estruturação e na natureza de universidades que se estenderiam aos centros universitários, indicando cursos a serem ofertados nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, com graus de abrangência ou especialização.

O critério de avaliação dos cursos, sob a forma de provas de conhecimento que ficou conhecido como ‘provão’, altamente criticado, foi reformulado pelo MEC. A promulgação do Decreto nº 2.026, de 14 de outubro de 1996, normatizou o sistema de avaliação em quatro dimensões, relativos à análise dos indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação; desempenho individual das instituições, ensino, pesquisa e extensão; avaliação de cursos de graduação, condições de oferta e resultados do Exame Nacional de Cursos; avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento, além de anunciar a implantação do ensino a distância, afirma Belloni (Apud BRZEZINSKI, 1998, p. 141). Em abril de 1997, comenta Belloni, o Decreto nº 2.027 definiu a organização das instituições nos cinco tipos propostos, conforme o Decreto 2.306/97, embora o credenciamento se vinculasse aos resultados do processo de avaliação interna das instituições e externa, realizada por comissões, designadas pelo MEC.

As mudanças que ocorreram, nos anos de 1990, não foram particulares a esse momento, sendo resultantes das novas perspectivas que se revelavam a partir dos anos de 1980, levando à intensificação dos debates sobre o sistema educacional, em geral, e o ensino superior, em particular. Tornava-se necessário readequar o sistema de educação no país, tendo em vista as transformações econômicas e o novo cenário internacional que colocou num elevado patamar de competitividade na economia diversos países. Neste cenário, a universidade, afirma Teixeira (2009, p. 9), ficou atrelada às considerações econômicas, sobrepondo-se ao fator de legitimação social. Afinal, como diz Sguissardi (2006, p. 1035), a ciência e a educação passaram a ser considerados fatores de produção, por se constituírem “[...] parte integrante da economia, mercadorias ou quase mercadorias, em países centrais, da periferia e da semiperiferia.”

Nos anos de 1980, o crescimento dos cursos superiores verificou-se na expansão de cursos noturnos, concentrados no setor privado, no qual se revelou a oportunidade ‘mais fácil’ de ingresso em setores do mercado de trabalho. Como afirmam Santos e Cerqueira (2009, p. 6), em 1986, 76,5% das matrículas pertenciam ao ensino superior privado, enquanto as universidades públicas contavam com um percentual de somente 16% das matrículas. A ampliação dos estabelecimentos privados ocorreu por meio da fusão e da incorporação de instituições menores, buscando fugir do controle do Conselho Federal de Educação (CFE).

O processo de redemocratização, provocado com a abertura política, motivou a movimentação do setor privado para ampliação de seus estabelecimentos entre os anos de 1985 e 1990, num aumento de 20 para 49 instituições, que correspondeu ao crescimento de 145% de instituições privadas. Enquanto isso, no interior das instituições oficiais, travava-se a luta pela autonomia e democratização da e na educação superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7).

Suely Ferreira (2012, p. 460-461) manifesta-se dizendo que “O processo de reforma da educação superior na década de 1990 orientou-se por um perfil pragmático que implicou alterações na concepção e organização desse nível de educação.” Por sua vez, Dourado (2008 apud FERREIRA, 2012, p. 461) afirma que as alterações ocorreram mediante,

[...] mudanças na legislação educacional, ao se relegar ao segundo plano o setor público, no incentivo para diversificar as fontes de financiamento e para a diferenciação institucional, na expansão do acesso na esfera predominantemente privada, na precarização da qualidade e na redução da autonomia universitária. A política para a educação superior delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos.

Na década de 1990, Santos (2008, p. 2) comenta os prejuízos financeiros e administrativos das universidades federais ao serem impelidas a desempenhar atividades de autofinanciamento através de consultorias, prestação de serviços e parcerias com redes privadas. Essa política gerou a estagnação das instituições federais e, ao mesmo tempo, o grande salto quantitativo do setor privado, no número de cursos de graduação e no aumento de matrículas.

Santos (2008, p. 2) ainda analisa que “[...] a privatização do sistema educacional [foi] apenas parte do conjunto de desafios na tríade relacional entre educação superior, Estado e sociedade.” Ao ensino superior foram atribuídas responsabilidades, em razão da globalização econômica e tecnológica, combate às desigualdades sociais, força intelectual das universidades, ampliação de acesso num processo de democratização sem a massificação da educação. O autor também destaca, historicamente, o papel desempenhado pelo ensino superior na diferenciação de classes sociais, uma vez que o conhecimento praticamente ficou retido nas mãos de uma parcela da sociedade, levando a classe média a pressionar os governos, no período militar, para o acesso aos bancos escolares do ensino superior.

Nesse sentido, Santos (2008, p. 2-3) aponta uma questão relevante ao dizer que a democratização do ensino e a ampliação de vagas passam por um processo muito mais complexo do que aquele relacionado à simples criação de instituições de ensino, notadamente, as de nível superior, afirmando que

[...] discutir a política de acesso é muito mais abrangente do que estabelecer comparações estatísticas entre gestões governamentais ou mesmo indagar sobre os mecanismos políticos para ampliar o quantitativo de vagas. Por detrás de todo este aparato, estão

situadas diferentes concepções da real representação da educação superior no dinamismo social; e até mesmo são debates que estão imersos em diferentes projetos societários. [...] a política de acesso ao ensino superior não [é] apenas como um fragmento a ser trabalhado isoladamente, mas, sobretudo, enquanto um dos elementos que provocam ações e reações de diversas origens na sociedade civil; e, por isso, não pode ser tratado de forma desconexa do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira (SANTOS, 2008, p. 3).

A democratização do ensino superior passou por uma nova concepção que, aos poucos, tomou espaço na sociedade brasileira, superando o antigo privilégio de uma restrita classe social.

Da dualidade do ensino médio, embora persistente no meio social, passou-se para a transposição de formação desse nível de ensino para o ensino superior. A desmistificação das figuras do doutor e do bacharel tornou o ensino superior acessível a uma ampla faixa da população, notadamente, após a implantação de programas e projetos, nos primeiros anos do século XXI.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMAS E PROJETOS SOCIOEDUCACIONAIS

As políticas públicas para o ensino superior do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) consistiram, inicialmente, no levantamento das condições das universidades federais pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído e oficializado pelo Decreto de 20 de outubro de 2003 (BRASIL. Decreto [...], DOU 21/10/2003), que estabelecia:

Art. 1º Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, no prazo de sessenta dias a contar da publicação deste Decreto, analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Parágrafo único. O plano de ação a que se refere o caput deverá contemplar, entre outros aspectos, medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho.

Em 2003, Santos e Cerqueira (2009, p. 7) apontam duas outras iniciativas, em relação ao ensino superior, visando adequar a reforma universitária às necessidades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Dois Seminários, um sobre a “Universidade: por que e como reformar”, organizado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, contou com palestras em que se apontavam reivindicações acadêmicas às Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. O outro, em novembro do mesmo ano, foi coordenado pelo MEC, com o apoio da UNESCO, do BM e da ONG Internacional, ORUS (*Observatoire International des Réformes*

Universitaires), Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior”.

As reflexões nos seminários permitiu ao GTI apontar quatro situações, nas universidades federais. Primeiro, o conjunto de ações emergenciais atendendo situação e condições da IFES; segundo, a autonomia das instituições federais; terceiro, a necessidade de recursos e a garantia de gestão de um novo modelo universitário e, o último, a formulação e a implantação da Reforma Universitária brasileira (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7-8).

Os debates, em 2003, reacenderam as discussões sobre a reforma universitária, pretendendo um direcionamento democrático e flexível para a reestruturação do ensino superior diverso daquele da reforma de 1968, no período da ditadura militar. Embora a reforma não tenha ocorrido, diversas medidas atingiram, diretamente, o ensino superior. A diversidade de programas e projetos socioeducativos, concebidos no governo Lula, sob a pressão de organismos internacionais, trouxeram inovações para o ensino superior público e privado.

Apesar das inovações, as políticas do governo Lula constituíram-se em um prolongamento da política iniciada no governo FHC. Vários decretos vieram solidificar os rumos dados pelas políticas de privatização, atingindo o setor econômico e os setores de previdência social, saúde e educação. Ferreira (2012) ao estudar as “Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)” aponta leis e decretos aprovados no governo Lula, entre os anos de 2004 a 2006, salientando o aumento de recursos públicos para as IFES que permitiu “[...] a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos, além da expansão de *campi* situados no interior dos Estados.” (AMARAL, 2008, p. 667 apud FERREIRA, 2012, p. 461-462).

A política de governo encetada pelo Governo Lula, a partir das imposições de organismos internacionais, permitiu destacar leis e decretos (FERREIRA, 2012, p. 463) que se caracterizaram por programas e projetos, colocados em prática, pelas instituições públicas e privadas, tais como:

a) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC), e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação do governo FHC.

b) Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. A lei permite a aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre universidade e setor privado, possibilitando a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado.

c) Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública, permitindo ao Governo Federal contratar parcerias público-privadas.

d) Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, e, posteriormente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

e) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) e normatizou a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior. O ProUni representou uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC de tratar a expansão do ensino superior ao “associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior” (Gomes, 2008, p. 30 apud FERREIRA, 2012, p. 462).

f) Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior.

g) Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação a distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro. Anterior ao ano de 2005, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares. Lima chama a atenção para a concepção da educação como política de “integração dos países periféricos à globalização econômica e à sociedade da informação e a utilização das TIC, que já aparece nos países periféricos, reduzida à EAD, é apresentada como o passaporte da educação para a sociedade da informação” (Lima, 2007, p. 183 apud FERREIRA, 2012, p. 463).

h) Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Algumas das metas do Reuni que devem ser cumpridas pelas universidades até 2012: aumentar as vagas nos cursos de graduação; ampliar os cursos noturnos; propiciar inovações pedagógicas (revisar estrutura acadêmica, atualizar metodologias de ensino e aprendizagem, diversificar modalidades de graduação); combater a evasão; elevar a taxa de aprovação para 90%; atingir a proporção de 18 alunos por professor; ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições, cursos e programas de educação superior. As universidades que aderirem ao programa terão um *plus* de financiamento (acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio) para atingir as metas.

As legislações referentes ao SINAES, à Lei de Inovação Tecnológica, à Parceria Público-Privada e ao Reuni foram programas aprovados, no governo Lula, constituindo-se em nova regulamentação social para a educação superior. Para Maués (2008, p. 12), esses mecanismos colocaram a “obrigação de resultados que exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educacional mais ‘performático’”. O Prouni e o Reuni foram programas destinados à ampliação do acesso ao ensino superior, sendo considerados programas de Estado, uma vez que o governo Dilma deu continuidade, inclusive, reafirmando nova etapa para o Reuni.

Para completar a lista de programas que favoreceram classes sociais de baixa renda foi criado o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE), através da Caixa Econômica Federal, ainda no Governo de FHC, pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL. Lei nº 10.260, [...], 2001).

Em 2011, no Governo da Presidente Dilma Roussef, foi sancionada a Lei nº 12.513, em 27 de outubro, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A Lei, além de dispor sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior, instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e deu outras determinações (BRASIL. Lei nº 12.513, [...], 2011).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 2009, pelo MEC, para substituir o 'Provão', criado no Governo de FHC, em 1998, que sofrera muitas críticas na avaliação de desempenho do estudante de ensino médio. O Enem foi utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior para alunos de escolas públicas, servindo como parâmetro ao Prouni. Da mesma forma, o Enem constituiu-se em parâmetro para o preenchimento de vagas ofertadas em instituições públicas, mediante o Sistema Informativo de Seleção Unificada (Sisu), gerenciado pelo MEC, conforme Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Há de se ressaltar que várias instituições passaram a disponibilizar parte de suas vagas, com base na Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, bem como instituições privadas, em políticas próprias, participantes do Sisu, que disponibilizaram parte de suas vagas.

Para o prolongamento de estudos técnicos, em nível técnico superior, foi criado o Sistema Unificado da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), para o qual se inscreveram instituições públicas ou privadas, federais, estaduais e municipais. O Sistema, assegurado pelo art. 240, da CF/88, garantiu a continuidade de estudos em cursos técnicos.

No Governo Dilma Rousseff, com base na LDBEN nº 9394/96 e no art. 84 da Constituição Federal/88, foi sancionado o Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011, criando o Programa Ciência sem Fronteiras. O trabalho foi um esforço conjunto entre os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Educação, as respectivas instituições de fomento, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e as Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (BRASIL. Decreto nº 7.642, [...], 2011). O Portal Ciência sem Fronteiras (CSF) traz informações sobre o Programa e os incentivos previstos, por meio de 101 mil bolsas de estudo para brasileiros e estrangeiros. O objetivo é a promoção de intercâmbio entre instituições nacionais e estrangeiras que atuem na área da tecnologia e da inovação, em cursos de graduação, pós-graduação, doutorado e pós-doutorado. As metas do Programa foram revistas na 7ª Reunião do Comitê Executivo (CE) do Programa Ciência sem Fronteiras, realizada em 22 de janeiro de 2013 (PORTAL Ciência [...]).

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (PORTAL Ciência [...]).

A previsão de financiamento das 101.000 bolsas conta com 75.000 bolsas financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 bolsas concedidas com recursos da iniciativa privada. A oferta de bolsas pretende atingir estudantes e pesquisadores no País e no Exterior.

Apesar do incentivo ao ingresso em instituições públicas, a grande tendência que se instalou a partir da política neoliberal foram os investimentos privados na educação, que, vantajosamente, vinham ao encontro das imposições dos organismos internacionais para o setor público. A educação tornou-se, assim, um forte veio de investimento privado, com muito boas perspectivas financeiras.

Uma das grandes possibilidades de investimentos foi a implantação do Programa de Educação a Distância (EAD), visando encurtar distâncias geográficas e garantir um corpo docente qualificado para os cursos. A política de alargamento das fronteiras da educação tornou, ainda mais, acessível o conhecimento a pessoas moradoras em locais, de difícil locomoção ou acesso, por meio dessa modalidade de trabalho educativo.

As novas medidas e, notadamente, o EAD foram altamente motivadores para abertura de estabelecimentos particulares de ensino superior ou polos educativos. Em contrapartida, a intensidade da abertura de instituições de ensino superior privadas gerou sérias preocupações. A solução encontrada pelo governo foi a implantação do sistema avaliativo externo, liderado pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e outro de avaliação interna, articulado pelas próprias instituições.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) integra

Os processos avaliativos [que] são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas, público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (PORTAL INEP. Instituto [...]).

Os objetivos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sinaes, são os de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, envolvendo três aspectos: 1. identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; 2. melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; 3. promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (PORTAL INEP. Instituto [...]).

A supervisão realizada pelo MEC, INEP, para autorização, reconhecimento, credenciamento de cursos presenciais e a distância, é regulamentada pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece:

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. (BRASIL. CAPES. Universidade [...], Normativa nº 40, [...]).

Mediante a supervisão regular pelos indicadores constantes nas avaliações, das dimensões ensino, pesquisa e extensão, estrutura de recursos humanos, físicos e materiais, as instituições obtêm a continuidade de suas atividades ou a suspensão de suas atividades educacionais, por meio de sanções mais rígidas que chegam, até mesmo, ao fechamento da instituição. Dessa forma, encontra-se variação quantitativa no funcionamento de instituições privadas e, mesmo, públicas, uma vez que o precário funcionamento de instituições torna-se alvo de observações críticas dos organismos internacionais, financiadores de empreendimentos na educação.

Tanto assim que o incentivo ao ProUni que resultou na criação de estabelecimentos particulares em diversas cidades, no interior dos estados, tornando ainda mais reduzida a participação pública no ensino, foi política imposta pelas instituições financeiras. Aliás, o incentivo aos particulares para a criação de estabelecimentos de ensino superior foi insuflado pelo BM e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que recomendavam a mínima participação pública nos ‘negócios’ da educação. Como afirma Sanfelice (2011), acordos e programas de cooperação foram definidos e revelaram a intervenção direta do BM e do FMI na educação, nos três níveis da rede de ensino. Por essa razão, o ensino fundamental passou para a competência dos municípios e de particulares e o ensino médio e superior, para a competência do poder público, estadual e federal, com ênfase na liberação de abertura de cursos por particulares.

7 A OSCILAÇÃO DOS NÚMEROS, AUMENTO OU DIMINUIÇÃO, NA REDE DO ENSINO SUPERIOR

Na “Lista de instituições de ensino superior no Brasil” (2012 / 2014) os dados quantitativos de cursos superiores são relacionados a instituições públicas e privadas, embora se observe no Sistema ‘Busca Interativa’ (PORTAL e-MEC, MEC. Instituições de Ensino Superior e [...]) a forte presença de instituições particulares. O período de fundação das universidades e de instituições

varia, embora muitas instituições públicas federais já tivessem sido criadas antes da Reforma Universitária. Das instituições privadas algumas foram criadas, também, antes de 1968, apesar da maior parte ter surgido no final da década de 1990 e início do século XXI.

A disseminação de estabelecimentos de ensino superior no Brasil veio ocorrendo com maior ou menor intensidade em todos os Estados, patrocinados pelos governos, federal e estadual, por grupos locais, familiares e/ou religiosos, e grupos financeiros privados, como as instituições Grupo Uninter (Uninter), Universidade Paulista (Unip), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), Universidade Anhembi Morumbi (Uam), Universidade de Salvador (Unifacs), Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador (FtcSalvador), Universidade Católica de Brasília (Ucb), Universidade do Norte do Paraná (Unopar), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) entre outras, em menor escala. As instituições estão presentes em diversos municípios do interior, notadamente, o grupo Uninter, com cursos presenciais e de Educação a Distância.

A proliferação de cursos em EAD, pelos grupos financeiros, tornou-se, também com os cursos presenciais, um veio lucrativo de investimentos na educação, principalmente, na área de ciências humanas, por não exigirem equipamentos laboratoriais ou treinamentos práticos. Tanto assim que o registro no Sistema Interativo é relativo aos cursos cadastrados no MEC.

O Quadro – 1 traz, em números absolutos, os cursos cadastrados no MEC pelas instituições de ensino superior, apresentados no Sistema Interativo e-MEC, MEC, do Portal do Ministério da Educação. Os dados, constantes no Quadro – 1, são relativos ao número total de cursos cadastrados e em funcionamento nos Municípios dos Estados, que nem sempre correspondem à totalidade de municípios existentes por Estado.

Quadro – 1
Instituições de Educação Superior
e Cursos Cadastrados no Ministério da Educação (2012 / 2014).
Total de Municípios com Cursos Presenciais e a Distância.

Estados	Nº Cursos Superiores		Distribuição /nº Municípios	
	2012	2014	2012	2014
Amazonas	239	227	57	57
Acre	98	110	22	22
Rondônia	151	129	17	18
Roraima	103	120	15	15
Amapá	108	111	9	9
Pará	221	227	70	70
Maranhão	192	180	63	72
Mato Grosso	223	226	62	63

Mato Grosso do Sul	180	176	48	48
Goiás	335	273	74	74
Tocantins	137	139	19	21
Piauí	169	162	45	45
Ceará	243	237	49	49
R. Grande do Norte	186	187	32	32
Paraíba	209	217	38	38
Pernambuco	268	237	52	52
Sergipe	145	148	33	32
Alagoas	174	33
Bahia	338	295	266	266
Minas Gerais	451	362	252	240
Espírito Santo	286	222	43	44
Rio de Janeiro	515	385	58	58
São Paulo	959	742	282	284
Paraná	439	370	163	163
Santa Catarina	343	309	97	98
R. Grande do Sul	420	389	149	152
UF 26 TOTAL	6958	6575	2011	2056

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. 2012 / 2014. Sistema Interativo.

Observa-se que o levantamento apresentado nos anos de 2012 e 2014 apresenta algumas alterações decorrentes da diminuição ou aumento do número de cursos e, em alguns casos, diminuição ou aumento do número de municípios com cursos em funcionamento.

O montante, por Estado, dos cursos cadastrados diz respeito a cursos presenciais e cursos de EAD. A estratégia empregada para a expansão do ensino superior, por meio da EAD, passou a ser adotada por vários grupos que investem na educação, como forma de expandir os cursos e se constituir em fonte de renda para as instituições.

Quando se analisa o panorama de instituições superiores, chama atenção o número elevado de cursos em EAD. Muitos municípios que não contam com cursos superiores presenciais tem instalada uma unidade de EAD, liderada por grupos, como a Uninter, a Unip, a Uniderp, a Unisul, a Unopar ou em menor proporção por outros grupos. Inclusive, observa-se, na prática, que algumas instituições começaram a introduzir, em cursos presenciais, a oferta de disciplinas teóricas 'a Distância', com o objetivo de complementar a Matriz Curricular dos cursos.

No Quadro – 1 constata-se que os Cursos Superiores estão localizados nos 26 Estados da Federação, tendo em 2012, um total de 6.958 cursos cadastrados, distribuídos em 2.011 municípios, e, em 2014, um total de 6.575 cursos cadastrados, distribuído em 2.509 municípios, ressaltando a falta de informação de Alagoas, em 2012. Embora, em 2014, Alagoas esteja indicado no Quadro – 1, com 174 cursos, distribuídos em 33 municípios, houve um decréscimo de 383 no montante de cursos, apesar de haver ampliado, de 2.011 para 2.056, mais 45, o número de municípios com cursos em funcionamento.

A diminuição do número de cursos pode ser atribuída ao fechamento dos cursos, cujas instituições não atenderam às recomendações para se adaptarem às regras estabelecidas para o funcionamento regular dos cursos. As questões podem ser referentes ao aspecto financeiro, incidindo sobre o quadro de professores, e em relação às dimensões pedagógicas e físicas da estrutura dos cursos. Cabe salientar que o fechamento de cursos nem sempre acarreta o fechamento de instituições, considerando que muitas instituições, como universidades, centros universitários, faculdades integradas, contam com a oferta de diversos cursos, podendo o fechamento recair sobre determinados cursos que apresentam deficiência no quadro de professores, nas condições físicas e, mesmo, pedagógicas.

Apesar do Quadro – 1 não apresentar uma visão detalhada do funcionamento dos cursos, constatou-se no Sistema Interativo, por estado e município, que a maioria dos estados oferta cursos nas áreas de agronomia, agropecuária e administração, revelando a forte vocação agrícola e pecuarista do país. Observa-se que os cursos na área do agronegócio são ofertados em maior ou menor proporção em, praticamente, todos os estados, de acordo com as culturas regionais. Por sua vez, cursos nas áreas de administração e informática começaram a se intensificar nos últimos anos, em razão do avanço no mercado de negócios e alta tecnologia que ocupam espaços significativos no mercado de trabalho.

Afinal, a oferta de cursos pelas instituições tem por base a pesquisa de campo sobre a maior ou menor necessidade de formação e capacitação de pessoal qualificado, para as novas e diversificadas funções que surgem no mercado de trabalho, além de atender interesses regionais e locais, bem como expectativas de lucro.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O final do século XX, afinal, ocorreu em meio ao processo de globalização da economia e da comunicação que foi acompanhado de perto por uma política ideológica, fundamentada no neoliberalismo. Em decorrência, a abertura de mercado e o avanço dos meios de comunicação, colocando em contato os diversos países, descortinou um novo mundo que gerou forte impacto na economia e, em consequência, em outras áreas, como a educação, no Brasil.

A conjugação de fatores que gerou o processo de globalização contou com o avanço da ciência e da tecnologia, repercutindo na economia e na expansão dos meios de comunicação, esta última, integrando diversos setores de atividade e transformando o mundo em uma 'aldeia global'. Tais mudanças acarretaram forte impasse na educação de diversos países, notadamente

o Brasil, que se encontrava despreparado para enfrentar as inovações que estavam ocorrendo. A necessária reconfiguração da educação exigiu medidas para repensar a educação desde o ensino infantil até ao ensino superior que, aos poucos, foram atendidas.

O impasse da educação ante as novas exigências de formação para o mercado de trabalho tornou-se muito mais complexo e conflitante que aquele ocorrido nos anos de 1930-1945 e 1955-1960, quando os governos empreenderam políticas econômicas para a industrialização do país. Todavia, a falta de uma infraestrutura educacional não garantiu a operacionalização de técnicos habilitados para as funções que o processo industrial passava a exigir.

A LDBEN nº 5.692/71, aprovada no Governo Militar, pretendeu a formação técnica de que o país tanto precisava sem grande sucesso. Nas duas últimas décadas do século XX, as autoridades começaram a ficar mais atentas para a reforma da educação, no Brasil, tendo em vista as novas perspectivas que já despontavam no cenário econômico. Mesmo assim, a LDBEN nº 9394/96, procurando inovar o ensino brasileiro não foi suficiente para se adequar às novas exigências do mundo globalizado. A pressão de organismos internacionais tornou-se, afinal, o estopim para a corrida contra o tempo, buscando dar melhor sustentação ao ensino e à formação qualificada para o mercado de trabalho.

A internacionalização dos meios de comunicação e da economia, expressas de um lado pela globalização e de outro pela regionalização, tem levado à reflexão sobre a transferência de modelos de outros países, para solucionar a falta de escolas, que não se ajustam às questões menos ou mais emergentes. A complexidade que envolve a solução de questões sociais, ambientais, de saúde e educação tornou evidente a desproporcionalidade entre o avanço econômico, científico e tecnológico dos países desenvolvidos e daqueles 'em desenvolvimento', que não contam, ainda, com pessoal qualificado no âmbito da ciência e da tecnologia.

O desnível nas áreas citadas, além das características de heterogeneidade de que se revestem os países 'em desenvolvimento', por sua diversidade étnico-cultural e desigualdade social, tornou-se responsável pela formação da sociedade que, no Brasil, difere, em muitos casos, da formação social de países desenvolvidos.

Todavia, não bastam novas tecnologias serem assimiladas ou criadas para um mercado nacional e local, diz Demange (1994, p. 21-22). A revisão e o redimensionamento do sistema educacional do país exigem repensar as políticas de educação, que ficaram ao sabor das ingerências internacionais pela adoção de modelos incompatíveis ao contexto brasileiro.

Apesar dos entraves e dos descaminhos da educação, no Brasil, não se pode deixar de pensar no grande avanço que decorreu entre 1808 e 2014, 206 anos, para a organização do ensino em geral e, particularmente, do superior. Muitos problemas necessitam de soluções imediatas, que não se restringem somente à questão da formação para o trabalho. As

deficiências e, mesmo, as condições precárias de escolas, falta de material, equipamentos entre outros recursos, não podem passar despercebidos ou ignorados pelas autoridades. A canalização de recursos para o Ensino Básico, Fundamental, Médio e Superior, seja ele público ou privado, é tão urgente quanto necessária. Embora as críticas que cercam as escolas privadas, são elas que se tornam o suporte da formação de crianças e jovens que aspiram ao ingresso no ensino superior.

As reservas que se fazem, em torno de instituições de ensino superior, relativas à oferta e à qualidade de cursos, principalmente, de estabelecimentos privados, tornam-se infundadas quando se observa a oferta de cursos em cidades do interior dos estados. A interiorização de cursos superiores privados toma à frente da ampliação das fronteiras do ensino, em geral, e, notadamente, do ensino superior, saindo da esfera das capitais e das grandes cidades, para localidades distantes, no interior dos estados.

A viabilização do acesso à formação de nível superior tornou-se relevante para os jovens residentes, em localidades interioranas. Particularmente, essa questão é fundamental, pois o ensino superior tornou-se acessível a uma faixa da população, até então privada desse benefício, considerando a repercussão positiva das instituições na vida das cidades e dos cidadãos. A conscientização de cidadania passou a ser incorporada e as cidades melhoraram os serviços e os benefícios de infraestrutura, além de propiciarem uma movimentação comercial que começou a dar nova configuração aos pequenos centros urbanos.

Ao se chegar ao século XXI, as mesmas preocupações persistem no meio social, educacional e econômico. A falta de pessoas suficientemente preparadas, em quantidade e qualidade, para atuarem neste novo mercado globalizado, evidencia as contradições das políticas públicas de educação para suprir a carência de mão-de-obra capacitada. A abertura de mercado, no Brasil, para empresas estrangeiras, não foi acompanhada no mesmo ritmo pela estrutura do ensino, qualificando pessoas para as diversas ocupações no mundo do trabalho. Daí, as pressões internacionais, os empréstimos aos bancos internacionais e as inúmeras medidas governamentais procurando contornar o problema da educação. Os esforços, afinal, se conjugam, governo, setor privado e sociedade, em geral, para direcionar as ações educativas na elevação da qualidade de ensino, para a formação de profissionais competentes.

Assim, mais do que a qualidade e a capacitação, o objetivo da educação deve estar concentrado no cidadão para que, além dos parâmetros citados, dê condições de formação para ele atuar nas diversas frentes de trabalho que se ampliam no mundo globalizado.

Em meio às novas condições do mundo globalizado, as instituições de ensino, Fundamental, Médio e Superior, devem estar voltadas ao propósito mais elevado da educação, a formação do ser humano. O compromisso se envolve numa atmosfera de grande

responsabilidade, na qual as políticas de governos têm que ser repensadas criteriosamente e de forma objetiva, para atender necessidades do país e dos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Universidade Aberta do Brasil, UAB. Portaria Normativa nº 40 (12/12/2007). Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=64:portaria-normativa-no-40-1212200portaria&catid=12:portarias&Itemid=46>. Acesso em: 10/01/2014.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 22/01/2014.

_____. Lei nº 12.513, de 12 de julho de 2001. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e outras determinações. Presidência da República, Casa Civil, **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 22/01/2014.

_____. Decreto nº 7.642, 13 dez 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras para promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+n%C2%BA+7642-Ci%C3%Aancia-sem-Fronteiras.pdf>. Acesso em: 15/01/2014.

_____. Decreto de 20 de outubro de 2003. Diário Oficial da União, DOU, 21/10/2003. Disponível em: <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/19186/decreto-de-20-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 14/02/2014.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Departamento de Ensino Básico. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Edição Especial. São Paulo: Imprensa Oficial, 1971.

PARANÁ. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fórum Paranaense em defesa da escola pública, universal e gratuita. Secretaria de Assuntos Educacionais da APP – **Sindicato dos Professores das Redes Públicas, Estadual e Municipal, no Paraná**. Curitiba: junho de 1997.

_____. **Relatório Geral da Universidade do Paraná apresentado à Assembleia Geral de 19 de Dezembro do ano de 1913 pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva.** Curitiba: Alfredo Hoffmann, 1913.

PORTAL e-MEC.MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <http://capacitaemec.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/01/2014.

PORTAL INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinaes. Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-instrumentos/http://portal.inep.gov.br/web/guest/superior-sinaes>. Acesso em: 20/01/2014.

PORTAL **Ciência sem Fronteira.** Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento, CNPq e Capes, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 15/01/2014.

PORTAL Sistema de Seleção Unificada, Sisu. Disponível em: http://sisu.mec.gov.br/sisu#o_que_e . Acesso em: 15/01/2014.

Obras.

AGUDELO VILLA, Hernando. **La revolución del desarrollo.** Orígen y evolución de la Alianza para el Progreso. México D.F: Editorial Roble, 1966.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira.** 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Gratuidade da Educação Superior: direito conquistado ou privilégio concedido? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre; UFRGS - ANPAE, Cadernos Anpae, nº 4, 2007, ISSN 1677 3802. p. 1-17. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/415.pdf . Acesso em: 10/07/2013.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2.ed. (Rev.). São Paulo: Cortez, 1998.

CABRAL, Dilma. Real Academia dos Guardas-Marinhas. Arquivo Nacional. Ministério da Justiça. Coordenação Geral de Gestão de Documentos – Coged. **Memória da Administração Pública Brasileira.** Disponível em: <http://linux.an.gov.br> . Acesso em: 05/06/2013.

CARNEIRO, David Antônio da Silva. **História esquemática da Educação e das Universidades no mundo.** Surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã.** O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regula-ções e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado** – nuevas regulacio-nes em América Latina, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf> Acesso em: 20 ago. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docen-te: a nova regulação educacional. **Anped**, 31º Reunião, GT 11, 2008. Disponível em: <<http://anped11.uerj.br>> Acesso em: 5 jan. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHUCH, Victor Francisco. **Educação no Brasil**. Legislação Mínima. Ensino de 1º, 2º e 3º graus. 2.ed. (Rev. e Ampl.). Porto Alegre: Livraria Sulina, 1976.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.

SANFELICE, José Luiz. Da Pedagogia colonial à Educação mercantilista. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo.(Org.). **Educação e diálogo**. Encontro com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP: Funep, 2011. ISBN: 978-85-7805-070-2. Disponível em: <http://educar.varzeapaulista.sp.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-e-dialogo-com-capapdf> . Acesso em: 10 out 2012.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. A Política de Ampliação da Oferta do Ensino Superior: Democratização? **Democratizar**, Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-Rio de Janeiro, v. II, n.2, mai/ago, 2008. Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_bruno.pdf . Acesso em: 14 fev 2014.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 9, 2009, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UTF – Universidade Tecnológica Federal, 2009. 1 - 17 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 fev 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 96, Especial, p.102-156, 2006.

TEIXEIRA, Pedro Nunes. Financiamento do ensino superior: desafios e escolhas. 2º Ciclo de seminários internacionais. **Educação no século XXI**: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

Capítulo 4

PERSPECTIVA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Jucilene Aparecida Arruda Monteiro⁷

Vera Lucia Bianchini Martins⁸

1 INTRODUÇÃO

Apesar do grande sucesso evolutivo das histórias em quadrinhos (neste trabalho, denominar-se-ão apenas HQs) no Brasil, sempre houve um impasse entre os educadores acerca do uso ou não de tais histórias no âmbito educacional, uma vez que esse tipo de leitura era considerado por alguns pais e educadores como subleitura, ou seja, algo que em nada poderia contribuir para o processo de aprendizagem do jovem educando.

Tal visão equivocada, no entanto, sofreu grandes transformações a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com Will Eisner, que, por meio de desenhos associados a textos concisos e sequenciais, criou para o Exército Americano Manuais de Instrução Técnica e Táticas de Guerra, bem como manuais relacionados ao controle de uma ou outra tecnologia, cujo aprendizado deveria ocorrer em um breve espaço de tempo.

Nesse ambiente de pós-guerra, surgiram, no Brasil, em 1949, as primeiras HQs direcionadas ao processo educativo, com o lançamento de *Edições Maravilhosas*. Na época,

⁷ Graduada em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); assistente em administração na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

⁸ Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (RJ); especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); professora da Faculdade CNEC Campo Largo.

destacou-se o quadrinista Nico Rosso, com adaptações de obras literárias publicadas pela EBAL (Editora Brasil América, fundada por Adolfo Aizen).

Mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotaram as HQs como um gênero discursivo a ser explorado no processo de ensino/aprendizagem.

Cumpra salientar que tratar das perspectivas didáticas das HQs na educação não é tarefa fácil, uma vez que, por se tratar de uma arte multifacetada, permite o acesso a várias nuances do ensino e da aprendizagem de maneira geral.

Assim, a fim de alcançar o objetivo ora proposto neste trabalho, este breve estudo parte de uma suave trajetória histórica das HQs no Brasil, faz uma incursão pelo universo do gênero discursivo *história em quadrinhos* e de sua inserção no currículo escolar. Em seguida, tal estudo transita pelas questões relacionadas ao uso das HQs no contexto educacional (uso em sala de aula, propriamente dito). Aborda, ainda, a relação dos clássicos literários e suas adaptações para o gênero *história em quadrinhos*.

Logo, é nesse ambiente de ensino/aprendizagem que se pretende focar a importância do uso das HQs no processo educativo, principalmente no que diz respeito ao estímulo à leitura e à compreensão dos textos lidos.

2 BREVE HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Tentar estabelecer com exatidão o marco inicial do aparecimento das HQs é, se não impossível, uma tarefa bastante complexa, visto que a origem dos quadrinhos remonta à Pré-história, com os desenhos deixados nas paredes das cavernas e cuja sequência lógica ditava os aspectos e as peculiaridades da vida do homem pré-histórico, ou seja, relatavam seu cotidiano e sua própria história ao longo do tempo.

A origem das HQs está ainda nos baixos-relevos da Mesopotâmia (entalhes que descrevem, por exemplo, os feitos militares, cena após cena, de forma escrupulosa); nos hieróglifos egípcios (que contam a história dos faraós); nas tapeçarias medievais e nos estandartes chineses (que cumprem função narrativa e didática quando da abordagem de temas históricos e religiosos,); nas vias-sacras e nos vitrais das catedrais góticas (que retratam cenas religiosas, principalmente, passagens da Bíblia Sagrada).

No Brasil, foi na metade do século XIX que surgiram as primeiras incursões nas HQs, mais precisamente em 1837, com Manuel de Araújo Porto-Alegre e a confecção de uma charge, o primeiro desenho em circulação no País.

Em 1844, esse mesmo autor foi responsável pela criação de uma revista de humor político que satirizava a política vigente na época.

Seguindo a tradição de inserir desenhos de cunho satírico em jornais brasileiros, Ângelo Agostini, italiano radicado no Brasil, criou personagens célebres, como Zé Caipora (1883) e Nhô Quim (1869).

Nesse contexto, ao se analisar o universo que transita entre a origem das HQs e sua evolução até os dias de hoje, pode-se, portanto, destacar brevemente a trajetória desse gênero discursivo, no Brasil, da seguinte forma:

1905 – Surgimento da revista *O Tico Tico*, considerada como a primeira revista de HQs do País, cujas páginas exibiam contos, textos e curiosidades acerca de assuntos de interesse infantil, além de revelar um caráter de cunho educativo e até moralizador. A revista mostrava, também, os trabalhos do desenhista José Carlos de Brito e Cunha, conhecido como J. Carlos, o primeiro brasileiro a retratar um personagem de Walt Disney, o Mickey Mouse (década de 30).

1930 – Ênfase nos quadrinhos nacionais, porém sob influência estrangeira, com a produção de tiras de super-heróis.

1934 – Em destaque, o herói Roberto Sorocaba, do desenhista Alcebiades Monteiro Júnior ou Monteiro Filho (como era conhecido), com o suplemento juvenil do jornal *A Nação Juvenil*.

1937 – Sobressaíram Francisco Armond e Renato Silva, com a publicação de *A Garra Cinzenta*, no suplemento *A Gazetinha*.

Ocorreu também o lançamento de *O Globo Juvenil*.

1939 – Lançamento da revista *O Gibi*, nome que se tornou sinônimo das HQs no País. Destacou-se, ainda, o cartunista Belmonte, criador de *Juca Pato*.

1942 – Surgimento do *Amigo da Onça*, famoso personagem da revista *O Cruzeiro*, cujo destaque foi o desenhista Péricles Maranhão.

1950 – Resistência dos editores para autorizar os quadrinistas a trabalharem com personagens próprios.

Produção de capas do *Pato Donald*, por Álvaro Moya, para a Editora Abril, algumas vezes sem os devidos créditos.

1952 – Adoção do estilo “formatinho” pela Editora Abril, o qual consistia em revistas menores (13 x 21cm), em substituição às dimensões das revistas estrangeiras (20 x 26cm). O referido formato tornou-se gradativamente o padrão das publicações de HQs brasileiras.

1959 – Ganham mercado as publicações de Maurício de Sousa, com a *Turma da Mônica*, cujo primeiro grande personagem foi o cãozinho *Bidu*.

1960 – Já vencida a resistência dos editores no que tange à publicação de temas e personagens nacionais, surge a *Turma do Pererê*, revista em quadrinhos com texto e ilustrações de Ziraldo, que mais tarde criaria o célebre personagem *O Menino Maluquinho*.

O cartunista Henfil deu prosseguimento às tiras, alcançando o sucesso com os personagens *Graúna* e *Os Fradinhos*.

Entre as décadas de 70 e 80 – Houve, no País, grande avanço das HQs. Na década de 80, foram consolidados os trabalhos de vários artistas, dentre os quais estão Angeli, Glauco e Laerte.

Nos anos 90 – As HQs foram agraciadas com a Bienal dos Quadrinhos, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte.

A partir desses eventos, as HQs sofreram grande impulso e, atualmente, muitos títulos são lançados também na versão “mangá” (histórias em quadrinhos com personagens e temas criados de acordo com o estilo japonês – mais dinâmico, de fácil assimilação, com traços em estilo “anime” – olhos grandes, bem definidos, redondos ou esbugalhados e com brilho intenso).

Os mangás japoneses originais normalmente são em preto e branco, direcionados para determinado público-alvo: garoto jovem, garota jovem, crianças, público adulto e outros. São, também, lidos da direita para a esquerda e no sentido inverso, ou seja, da brochura final para a inicial. No ocidente e em alguns lugares fora do Japão, a configuração é a habitual, ou seja, é escrito de forma que a leitura se dê da esquerda para a direita.

2008 – A *Turma da Mônica* conquistou sua versão adolescente em estilo mangá.

2009 – A *Luluzinha teen* adota a versão mangá.

2010 – A revista *Didi & Lili* – geração mangá, de Renato Aragão e sua filha Lívia Aragão, foi lançada obedecendo às versões mangás.

Atualmente, existe um grande número de revistas de HQs no mercado brasileiro, bem como são também realizados periodicamente eventos e encontros diversos de quadrinistas e afins nas principais capitais do País, tais como: Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre.

No âmbito educacional, as HQs já fazem parte do currículo brasileiro em diversas disciplinas.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UM NOVO OLHAR PARA AS HQs

Ao longo do tempo, depois de um considerável período de rejeição no Brasil, os quadrinhos foram finalmente reconhecidos em seu aspecto pedagógico ao serem inseridos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) nas práticas escolares.

Assim, nesse contexto de descobertas didáticas, as HQs, antes concebidas apenas como leitura infantil, transformaram-se em instrumento de diversão e de transferência do conhecimento. Gradativamente, o entendimento pejorativo das HQs por pais e professores perdeu a força, cedendo lugar ao uso das HQs nas áreas pedagógicas e acadêmicas.

Acredita-se que a mudança mais incisiva no que tange ao uso das HQs no ambiente escolar tenha se manifestado com a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1996.

Em consonância com o texto da LDB, os olhos dos educadores volveram-se para a inclusão de outras linguagens e atividades artísticas no ensino fundamental e médio.

Todavia, segundo Vergueiro e Ramos (2009), a inserção oficial das HQs nas escolas só ocorreu a partir da criação e elaboração dos PCN na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ainda de acordo com Vergueiro e Ramos (2009), criou-se, a partir dos PCN, uma releitura das práticas pedagógicas, de maneira que os professores pudessem adotar um novo referencial nos ensinos fundamental e médio.

A partir desse pontapé inicial no universo das HQs, os PCN constituem um documento que apoia categoricamente e de maneira específica o uso das HQs multidisciplinarmente no âmbito escolar. Trata-se de formar cidadãos críticos e leitores competentes, capazes de interpretar e argumentar acerca dos mais diversos assuntos.

No ano de 2006, o PNBE também corroborou para a inserção dos quadrinhos na esfera educativa, pois nesse ano foram adquiridos, por meio desse programa de ordem governamental, alguns títulos de obras em quadrinhos, os quais foram incluídos entre outras categorias de livros comprados pelo Governo Federal para a distribuição nas escolas de todo o País.

Constituiu-se, assim, um importante marco para os quadrinhos na área de ensino, uma vez que o PNBE tem por objetivo fomentar o ingresso à cultura e à informação, bem como instigar o hábito pela leitura.

Logo, a partir do PNBE de 2006, as edições que seguiram foram, de maneira gradativa, cada vez mais contundentes na aquisição de HQs para o ensino fundamental e médio, assim como na aquisição de obras em quadrinhos adaptadas de obras literárias diversas, tais como: O

alienista, de Machado de Assis; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Os Lusíadas*, de Camões, dentre tantos outros clássicos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também tem adotado, em suas avaliações, questões que exploram amplamente as HQs, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008),

O ENEM quer saber até onde vai a sua capacidade para entender as várias formas de linguagem, seja um texto em português, um gráfico, uma tira de história em quadrinhos ou fórmulas científicas. Você tem de demonstrar que conhece e entende os códigos verbais e não verbais.

Em face de todo esse cenário que envolve as HQs no âmbito educacional, há de se concordar com a afirmação de Vergueiro e Ramos (2009, p. 41):

Os quadrinhos estão aí, prontos para serem descobertos e utilizados. Basta saber olhar. E querer.

4 O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Uma vez já passado o tempo em que as HQs, de maneira geral, eram consideradas subleitura e banidas dos lares e escolas mais conservadores, vale ressaltar sua importância no processo atual de ensino/aprendizagem, a partir do conceito de gênero do discurso considerado por Bakhtin (1997, p. 279), que afirma serem os gêneros “tipos relativamente estáveis de enunciados” usados numa situação comunicativa para intermediar o processo de interação.

Dessa forma, assim como a língua é um processo dinâmico, em constante transformação, os gêneros do discurso também refletem as modificações/variações do meio em que estão inseridos. Para Bakhtin (1997, p. 106), “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”.

No caso específico das HQs, tal gênero muito evoluiu desde os primeiros desenhos e rabiscos até os mangás atuais e as HQs eletrônicas.

Nesse contexto, as HQs passaram de subleitura a item de estudo recomendado nos PCN. É, portanto, leitura recomendada para todas as idades, inclusive para crianças em fase de alfabetização, já que estes jovens se apropriam das imagens, e estas, por sua vez, os induzem à compreensão do texto, mesmo que ainda não tenham o domínio da leitura. Trata-se de um processo lúdico que, se bem direcionado, atuará como uma alavanca de incentivo à leitura.

A esse respeito, destaca Moya (1993, p. 150):

A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica – ou a cenas fixas, de uma singela peça de teatro –, pode considerar-se, na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico, que sugestivamente se integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento juvenil.

Considerando-se a concepção de Moya, é importante ressaltar que o direcionamento da leitura de HQs pode ser dado não só pelo professor de Língua Portuguesa como também pelos professores de outras disciplinas (Artes, História, Língua Inglesa e até mesmo Matemática), pois os quadrinhos oferecem inúmeras possibilidades de encadeamento e estudo de determinado assunto.

Sob esse aspecto, podem-se considerar as HQs como entidades vivas, cuja dinamicidade aloja-se em uma estética geralmente evidenciada por balões (balão mudo, balão sonolento, balão de reflexão, balão censurado e muitos outros tipos) e ruídos (visuais e sonoros), demonstrados pelas onomatopeias que exibem todo o ritmo da história retratada.

A esse respeito, afirma Cirne (2000, p. 24):

[...] a especificidade dos quadrinhos implica seu modo narrativo, determinado pelo ritmo das tiras e/ou páginas em função de cada leitura particular, leitura esta que se constrói a partir das imagens e dos cortes.

As HQs constituem, portanto, um recurso didático-pedagógico de grande riqueza na condução do jovem aprendiz.

Para Luyten (1989, p. 8),

[...] a forma quadrinizada foi e está sendo amplamente usada como forma de trazer à memória popular a valorização do ser humano. O temário dessas histórias, saídas das comunidades, envolve temas do dia a dia do povo comum, do porquê dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos e ensina a agir em determinadas situações.

Logo, vale destacar as HQs não apenas como um instrumento a ser usado em sala de aula para estimular o hábito de leitura, mas também como objeto de contextualização do educando no mundo já que tal gênero discursivo costuma revelar, em suas páginas, temas como respeito, sustentabilidade/meio ambiente, família, drogas, mercado de trabalho, preconceito, violência e outros não menos importantes. Tudo isso de forma lúdica, clara, objetiva e rápida.

Nesse sentido, há de se ressaltar a grande “evolução social” sofrida pelos personagens ao longo das décadas, pois, com o passar do tempo e a evolução natural do ser humano, os

personagens também foram inseridos em situações que abordam questões sociais variadas (raça, sexo, gênero, política, etc.)

Agda Dias Baeta (2009), por exemplo, relata o aspecto pós-moderno da personagem Margarida, sua evolução na sociedade contemporânea brasileira. A personagem, possuidora de uma personalidade forte, consolidou-se em 1970 como expoente de mulher independente. Baeta (2009, p. 27) destaca como evidências de uma Margarida pós-moderna as atitudes que refletem as influências da terceira onda na formação dos indivíduos, bem como aquelas “que disseminam o pensamento e o comportamento pós-moderno como modelo a ser seguido”.

Dentre as várias identidades pós-modernas da personagem Margarida, citadas por Baeta (2009) salientam-se:

1. a de cidadã consciente – a personagem se preocupa com o próprio bem-estar e com o da comunidade. É uma personagem que luta por seus direitos;
2. a conquista do mercado de trabalho – a personagem mostra sua indignação em relação a questões de discriminação da mulher no mercado de trabalho;
3. os casamentos tardios e o adiamento da maternidade – a constituição da família fica para segundo plano, em prol do ingresso da personagem no mercado de trabalho e do desenvolvimento da carreira;
4. o fim do sexo frágil – a percepção de que a mulher precisa saber se defender de qualquer tipo de ameaça. A luta para ser respeitada.

A personagem *Margarida* constitui apenas um exemplo da evolução dos personagens em contrapartida à evolução da sociedade.

A tempo, denota-se que as HQs são, pois, um recurso que, não raro, contribui para levar o leitor à reflexão, a pensar de maneira crítica, a formar seus próprios padrões de comportamento, ou seja, as HQs podem ser consideradas como um instrumento de apoio ao professor no sentido de fomentar perspectivas para que o educando possa compreender e interpretar mais profundamente os textos a que é submetido a fim de que possa traçar sua própria história de vida como leitor e cidadão atuante e ativo.

5 CLÁSSICOS EM QUADRINHOS

As HQs constituem gênero discursivo capaz de desenvolver no jovem educando habilidades para expor suas ideias de maneira argumentativa e crítica, interpretar os vários

sentidos de um texto, enfim, ampliar seu conhecimento linguístico no ambiente em que se dão as suas vivências como indivíduo e cidadão pertencente a determinada sociedade.

Em face dos benefícios advindos da inclusão das HQs nas salas de aula, inúmeras adaptações dos clássicos literários surgiram como elemento de suporte ao ensino e aprendizagem.

Ainda que sejam as adaptações dos clássicos literários para os quadrinhos classificadas por alguns autores como arte autônoma, há de se preservar a proximidade entre o texto adaptado e a obra original. Vale salientar que deverá ser proporcionada ao jovem aprendiz uma leitura da adaptação distinta da leitura do original, porém sem um distanciamento significativo.

O jovem educando deve ser conduzido à reflexão, à comparação entre as diferentes formas de se apresentar uma história (prosa x quadrinhos).

De acordo com Lielson Zeni (2009), as adaptações podem ter duas funções distintas: paradidática e didática.

Acerca da função paradidática dos textos adaptados para os quadrinhos, Zeni acredita que ela atuará como elemento de acesso à obra original. Nesse sentido, afirma Zeni (2009, p. 133):

A ideia é que a adaptação seja um dos modos utilizados pelo professor para incentivar os alunos à leitura da obra original e também um material auxiliar para atividades relacionadas a essa leitura.

Cumprido evidenciar, também, a possibilidade de uso das HQs adaptadas dos clássicos literários em sua função didática. Ao se focar tal função das obras clássicas adaptadas para as histórias em quadrinhos, cabe ao professor direcionar seus alunos para uma análise do texto adaptado tão completa quanto à da obra original.

Ao enfatizar o caráter didático das adaptações, o estudo da obra torna-se relativamente mais complexo, visto que se torna necessário um encaminhamento do aluno para a leitura da obra original e também de sua adaptação para os quadrinhos. Para Zeni (2009, p. 135),

Esse tipo de abordagem – da divisão da atenção entre o texto original e a adaptação em quadrinhos – vai exigir um pouco mais de tempo e de esforço, tanto na preparação das aulas quanto na apresentação das ideias. Porém, os benefícios e a quantidade de conhecimento ofertado aos alunos é significativamente maior.

Dentre os clássicos adaptados para as HQs, têm-se atualmente, dentre muitos outros:

1. *O Guarani*, de José de Alencar;
2. *O Alienista*, de Machado de Assis;
3. *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo;
4. *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto;

5. *O Capital*, de Karl Marx;
6. *Os Lusíadas*, de Camões;
7. *A Relíquia*, de Eça de Queiroz;
8. *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes;
9. *A Luneta Mágica*, de Joaquim Manuel de Macedo;
10. *Jubiabá*, de Jorge Amado.

Cabe, portanto, ao diligente professor, efetuar seu plano de aula de acordo com o que mais refletir os anseios de sua classe.

Entretanto, há de se ter consciência de que tanto o uso das adaptações de maneira paradidática quanto didática proporcionará benefícios consideráveis aos alunos, pois, de uma forma ou de outra, eles terão conhecimento da obra literária original. Assim, o professor poderá explorar, além da comparação entre as obras originais e as adaptações, nuances históricas, leitura, conteúdo, tipo de texto, forma de escrita e outras atividades similares.

Logo, denota-se, sem sombra de dúvida, a grande importância das HQs no âmbito educacional, dada à leveza, flexibilidade de entendimento e rapidez com que o aprendizado pode ser ministrado, além de ser de grande interesse para os jovens educandos, atuando como fator motivacional para o ensino/aprendizagem de diversas disciplinas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do aspecto multidisciplinar das HQs, buscou-se, neste trabalho, conduzir o leitor a refletir sobre a real importância da arte sequencial na esfera educativa.

Trata-se de um caminho relativamente novo a ser trilhado por educadores e educandos.

O universo das HQs é vasto e diversificado, transita sempre por uma linha tênue entre o mundo imaginário e o real. Daí o seu poder em despertar o interesse por suas histórias, principalmente em crianças e jovens em geral.

Quando, nas histórias, são abordados problemas sociais, políticos e/ou econômicos, nota-se, também, o poder que as HQs têm de guiar o leitor à reflexão sobre assuntos cotidianos diversos.

São as HQs, portanto, instrumentos poderosos para a criação de diversas atividades em sala de aula, tanto nas séries iniciais de alfabetização, como nos ensinos fundamental, médio e superior, por seu caráter lúdico e, ao mesmo tempo, realista.

Atualmente, com o apoio do Governo Federal, por meio da LDB, dos PCN e de programas de incentivo à leitura, as HQs estão se transformando de “vilãs” da educação em “curingas” a serem usados amplamente em atividades ministradas em diversas disciplinas, tais como Artes, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História, Inglês, Ciências e Matemática, dentre outras de igual importância.

Por trabalhar suas narrativas com dois códigos, o visual (icônico) e o verbal, as HQs são capazes de abordar diversos conteúdos/assuntos de forma rápida. Tal versatilidade contribui significativamente para a absorção quase que imediata de alguns conteúdos. É, assim, agente complementar facilitador no ambiente de ensino e aprendizagem.

Logo, das atividades mais simples até as mais complexas aplicadas no cenário educativo, as HQs podem e devem estar presentes, pois, sabendo-se direcionar a riqueza de recursos oferecidos pela arte sequencial, elas se convergem em sustentáculo para que o aluno possa entender e, conseqüentemente, dominar as distintas formas de linguagem. Além disso, as HQs constituem importante ferramenta no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, auxiliando na formação de cidadãos críticos e conscientes. Tudo isso pautado em um panorama lúdico e prazeroso, no fabuloso universo das HQs.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. (trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira) 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=28>. Acesso em 20 jan. 2014.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1989.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PESSOA, Alberto Ricardo. **Quadrinhos na educação**: uma proposta didática na educação básica. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. São Paulo: 2006.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo (orgs.). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9.^a arte. São Paulo: Devir, 2009.

_____. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Capítulo 5

SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA

Ângela Ferreira Pires da Trindade⁹

Bem no fundo
No fundo, no fundo,
Bem lá no fundo,
A gente gostaria
De ver nossos problemas
Resolvidos por decreto
A partir desta data,
Aquele mágoa sem remédio
é considerada nula
E sobre ela – silêncio perpétuo
Extinto por lei todo remorso
Maldito seja quem olhar para trás,
Lá prá trás não há nada,
E nada mais.
Mas problemas não se resolvem,
Problemas têm família grande,
E aos domingos saem todos a passear
O problema, sua senhora
E outros pequenos probleminhas.

Paulo Leminski

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo a Resolução de Problemas vem ganhando um espaço de destaque nos currículos de Matemática. O termo “problema” é muito presente na vida dos educadores, mas nem sempre acompanhado de um desenvolvimento adequado ao seu significado, talvez porque haja muitas formas de se conceber a Resolução de Problemas.

⁹ Graduada em Licenciatura em Matemática (UFPR) e Mestre em Educação (UFPR). Professora da Faculdade CNEC Campo Largo.

O texto que se segue apresenta uma série de considerações, de diversos autores, em torno do tema Resolução de Problemas. Pode algumas vezes dar uma falsa impressão de imagens formadas ao acaso, como se fora um caleidoscópio, pois encontram-se juntos filósofos, matemáticos e educadores matemáticos falando ao mesmo tempo, da mesma forma que o texto abusa de definições, usos, vantagens, posturas do professor e formas de avaliação. Elas se sucedem, possuem uma lógica decorrente da posição inicial das partículas que se observam ao giro que se dá ao cilindro do caleidoscópio. Entretanto as posições das pequenas contas que constituem o campo do caleidoscópio não são previsíveis. Elas não são previsíveis no sentido de que se tentarmos mover lentamente o cilindro, ainda assim não temos a condição de estipular o deslocamento de uma das partículas especificamente, ou ainda mais remotamente de dizer se alguma delas em particular vai se mover ou ficar estática.

As considerações aqui apresentadas não possuem a intenção de apresentar uma definição perfeita e única do que venha a ser Resolução de Problemas, mas sim de inserir o leitor no mundo das ideias em que se é inserido ao começar a investigar e visualizar um norte. O mais fascinante da aprendizagem é justamente a descoberta, a concatenação das ideias, o encontrar as peças que se encaixam, a união das imagens para formar cenas, as impressões que ficam. E tudo isso, sozinho, sem que ninguém lhe imponha o certo ou o errado. Ao leitor cabe inserir-se nesta bibliografia e buscar as suas próprias conexões e movimentos no interior dela estando aqui presentes apenas algumas das configurações tais como as que conseguimos captar em nossa trajetória de formação. Portanto, vamos às ideias.

2 PROBLEMAS, O QUE SÃO.

A Resolução de Problemas foi a orientação mais forte desta nova forma de encarar o ensino e a aprendizagem da Matemática, que defende a ideia de que “*saber Matemática é fazer Matemática*” (NCTM, 1991), o que veio a motivar um grande interesse por parte da comunidade de Educação Matemática e, em particular, dos investigadores.

Defendendo a tese de que todo o ensino da Matemática tem por base a Filosofia da Matemática, Ernest (1996) reflete sobre a natureza desta ciência, encarando-a como atividade de formulação e resolução de problemas e identificando-lhe potencial como instrumento causador de mudança social.

Lerman (1996, apud PEREZ, 2003) defende um ensino da Matemática “através da colocação de problemas”, aliando uma concepção da Matemática, que inclui de forma integrada

“processo” e “conteúdo”, à preocupação em proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas.

O recurso à formulação e resolução de problemas como fundamento da Matemática e uma perspectiva do currículo associada à visão que se tem da natureza da Matemática são ideias defendidas por numerosos outros autores, dentre eles, Pólya (1978), Butts (1997) e Schoenfeld (1992, 1996).

Resultante desse interesse que atingiu grande parte da comunidade de estudiosos e educadores de Matemática, conseqüentemente, foram difundidas várias idéias sobre a Resolução de Problemas e sobre os processos envolvidos nesta atividade. A Resolução de Problemas, porém ainda constitui uma metodologia de trabalho emblemática para a comunidade da Educação Matemática em todo o mundo. Apesar do esforço visível em muitas publicações de definir o que é um problema e de criar categorias, ainda subsiste, por vezes, alguma indefinição quanto à relação existente entre o processo de resolução de problemas e o processo investigativo, o que intensifica o trabalho de muitos investigadores educacionais.

Apesar disso, existe algum consenso sobre o seu caráter não rotineiro e desafiante, presente na definição apresentada por Pólya (1962/81, p. 117): uma pessoa tem um problema quando procura “conscientemente uma certa ação apropriada para obter um objetivo claramente concebido mas não atingível de maneira imediata”. Para além disso, vários autores partilham com Pólya a idéia de que a Resolução de Problemas tem como ponto de partida uma situação, um objetivo ou uma questão bem definidos, colocando assim de parte um processo bastante importante da atividade matemática na formulação de problemas. Ernest (1996, p. 30), comungando com Pólya (1962/81), afirma que:

[...] resolver um problema é encontrar, por meios apropriados, um caminho onde nenhum é conhecido à partida, encontrar o caminho para sair de uma dificuldade, encontrar o caminho para contornar um obstáculo, atingir um fim desejado que não é imediatamente atingível.

Pólya em seu artigo escrito em 1949 (apud KRULIK E STEPHEN, 1997), cujas idéias desencadearam maiores discussões sobre a Resolução de Problemas, já defendia a idéia de que “resolver um problema é encontrar os meios desconhecidos para um fim nitidamente imaginado”.

Rocha (2003), salienta que da mesma forma que há consenso por parte de muitos matemáticos sobre o que venha a ser um problema, ainda existem definições pouco claras e mesmo contraditórias a respeito de conceitos como “investigação matemática”, “problema” ou “exercício”. Segundo Rocha (2003) um momento importante dessa discussão acontece em 1945,

no livro de George Pólya (1978), intitulado *How to solve it*¹⁰, no qual surge a distinção entre “exercício” e “problema”. Para ele, um problema é uma questão para a qual o aluno não possui um método ou um algoritmo para resolvê-la de forma imediata, enquanto que num exercício o aluno conhece um procedimento que possibilita a resolução. Na mesma linha de pensamento, encontram-se autores como Kantowski (1980 apud ROCHA, 2003), Christiansen e Walther (1986 apud ROCHA, 2003). Esses dois últimos consideram mais útil conceber “exercícios” como sendo as tarefas para as quais é conhecido um procedimento completo que conduza à solução, e “problemas” às tarefas para as quais tal procedimento é desconhecido.

Rocha (2003) procura também esclarecer em que contextos é pertinente utilizar os conceitos de Problema e de Resolução de Problemas. Refere que uma pessoa está perante um problema quando procura “conscientemente uma certa ação apropriada para obter um objetivo claramente concebido mas não atingível de maneira imediata” (PÓLYA, 1962/1981).

Lester (1980 apud ERNEST, 1996), à semelhança de Pólya, define um problema como sendo “uma situação na qual um indivíduo ou um grupo é chamado a realizar uma tarefa para a qual não há um algoritmo imediatamente acessível que determine completamente o método de solução”. Deve-se acrescentar que se supõe um desejo por parte do indivíduo ou do grupo para realizar a tarefa.

Vianna (2002) nos mostra em seu artigo, quatro aspectos a serem considerados a fim de concluirmos que um indivíduo realmente se encontra diante de um problema:

a) a maioria dos autores pesquisados indica que alguém está diante de um problema quando se depara com uma questão a que não sabe responder. Vianna (2002) considera que alguém se depara com um problema quando não sabe dar a resposta ou, indo além, quando não consegue resolver a questão usando os conhecimentos de que já dispõe;

b) um indivíduo está diante de um problema quando além de *ter* uma questão para resolver, *quer* encontrar uma resposta para essa questão e, principalmente, *não tem* de antemão essa resposta;

c) ao ser solicitado a realizar uma tarefa para a qual não dispõe de um método de resolução, o indivíduo deverá desejar realizar essa tarefa, caso contrário não poderemos considerá-la como problema;

d) um problema deve ter como consequência a construção da resposta pelo indivíduo de tal forma que produza certo efeito. Se esse indivíduo possui um sistema de respostas já constituído, não faz sentido essa ideia de problema.

Além da Resolução de Problemas, diversos autores sublinham a importância da formulação de problemas. Por exemplo, Pólya (1962/81) considera que os alunos devem ser

¹⁰ Como resolvê-lo

capazes não só de resolver problemas, mas também de criar novos problemas e formular as suas próprias questões.

Na faixa de transição dos problemas para as investigações podemos encontrar a idéia de “problemas abertos”. Quando essa idéia começou a surgir, o objetivo referido nas anteriores definições de problema tornou-se redundante. Nesta linha, Frobisher (1994, p. 153) sugere, então, uma definição de problema que procura abranger os diferentes tipos de problemas matemáticos, incluindo a ideia de investigações:

Um problema é uma situação que tem interesse e é apelativa para o aluno, que assim deseja explorar a situação mais aprofundadamente de modo a compreendê-la. Os objetivos surgem naturalmente durante a exploração não são determinados por quem propõe o problema, mas pelo aluno.

O aluno, por sua vez, estuda a situação do problema antes de explorar caminhos de interesse, seguindo percursos que podem levar ou não a uma conclusão satisfatória.

Rocha (2003) nos chama a atenção para a necessidade de se relativizar tanto os conceitos de exercício quanto problema e até mesmo Investigação Matemática, uma vez que a natureza de uma dada questão depende do sujeito que resolve ou investiga. Efetivamente, aquilo que pode ser entendido por um determinado indivíduo como rotina, pode ser interpretado por outro como um problema.

Schoenfeld (1996) também reforça a idéia de que o significado de problema deve ser visto em termos relativos, isto é, não assenta em qualquer característica ou propriedade da tarefa, mas numa relação particular entre o indivíduo e a tarefa.

Para Abrantes (1999), um bom problema depende dos conhecimentos prévios que o sujeito a quem esse é proposto possui. Na perspectiva do sujeito ou do grupo, a quem é proposta uma tarefa que implica uma Resolução de Problemas ou uma Investigação Matemática, esta tem que ter um significado, pois só dessa forma emergirá o desejo de realizá-la. (ERNEST, 1996).

Para vários dos autores que se preocuparam com este assunto, uma das principais características de um problema é ter um objetivo bem definido (PÓLYA, 1962/81), mas que não é rapidamente alcançável (PÓLYA, 1962/81) e (ERNEST, 1991).

Diante da dificuldade de explicitar noção de problema, alguns autores apontam que mais importante do que definir o que é um problema é, face a uma situação, encontrar um tipologia que nos permita saber de que tipo de problema e de que modo de Resolução de Problemas estamos a falar. Shulman (1973, apud SANTOS 2000), baseando-se num trabalho por ele desenvolvido apresenta níveis de definição ou explicitação dos problemas. Segundo Santos (2000), são identificados três componentes constituintes de um problema — enunciado, estratégias e solução — sendo definidos os diversos níveis possíveis.

Para Santos (2000), obtêm-se, deste modo, diversos tipos de situações. A título de exemplo, a situação mais comum, a exposição, é aquela em que são logo dadas as três componentes. Opõem-se, no outro extremo, aquelas situações em que nenhuma destas três componentes são explicitadas à partida, designando-as neste caso por “pesquisa pura” (*pure inquiry*).

Na mesma linha de preocupações, Borasi (1986) apresenta uma outra tipologia de problemas, agora no âmbito da Matemática, baseada nos seguintes critérios: formulação do problema, contexto, soluções e método de abordagem. Apresenta, assim, sete tipos de problemas que são os seguintes:

- o *exercício*, que representa uma situação em que a formulação é única e explícita, o contexto é inexistente, a solução é única e exata e o método de abordagem é uma combinação de algoritmos conhecidos;
- o *problema de palavras*, que representa uma situação em que a formulação é única e explícita, o contexto existe e está todo explícito no enunciado, a solução é quase sempre única e exata e o método de abordagem é uma combinação de algoritmos conhecidos;
- o *puzzle*, que representa uma situação em que a formulação é única e explícita, o contexto existe e está todo explícito no enunciado, a solução é quase sempre única e exata e o método de abordagem consiste na elaboração de um novo algoritmo;
- a *prova de uma conjectura*, que representa uma situação em que a formulação é única e explícita, em que o contexto só está parcialmente explícito no enunciado, assumindo-se que certas teorias são conhecidas. A solução não é geralmente única e o método de abordagem passa pela reformulação e elaboração de novos algoritmos;
- o *problema da vida real*, que representa uma situação em que a formulação é apenas parcialmente dada, permitindo diversas alternativas, o contexto só está parcialmente explícito no enunciado, há muitas soluções possíveis, mas apenas soluções aproximadas, e o método de abordagem passa pela exploração do contexto com a criação de um modelo;
- a *situação problemática* é uma situação em que a formulação é apenas parcialmente dada, o contexto surge em grande parte sugerido de forma implícita e é problemático, há muitas possíveis soluções, e o método de abordagem passa por reformulações e exploração do contexto e por formular problemas (*problem posing*);
- a *situação*, cuja formulação é inexistente, nem mesmo implícita, o contexto surge em grande parte sugerido de forma implícita e não é problemática, a solução é a criação de um problema e o método de abordagem é a formulação de problemas (*problem posing*).

Para Butts (1997, p. 33), entretanto, os problemas dividem-se em:

- *exercícios de reconhecimento*, através dos quais se solicita ao resolvidor que reconheça ou recorde uma definição ou enunciado de teorema;
- *exercícios algorítmicos*, aqueles que podem ser resolvidos por um algoritmo ou procedimento passo a passo;
- *problemas de aplicação*, que envolvem algoritmos aplicativos. Os problemas tradicionais recaem nessa categoria por exigirem a formulação do problema e a manipulação dos símbolos mediante algoritmos;
- *problemas de pesquisa aberta*, aqueles em cujo enunciado não há uma estratégia para resolvê-los. Normalmente, iniciam por: “prove que...” “encontre todos...”;
- *Situações-problema*, nas quais uma das etapas decisivas é identificar o (s) problema (s) inerente à situação, cuja solução irá melhorá-la.

Também Ernest (1991) apresenta uma possível tipologia de problemas centrada no papel do professor e do aluno, isto é, na metodologia ou abordagem pedagógica. A abordagem da “descoberta guiada” é aquela em que os problemas são apresentados pelo professor e dirigidos para um objetivo ou solução. Neste caso, o papel do aluno é seguir um conjunto de orientações. A que designa por “Resolução de Problemas” corresponde à situação em que o professor coloca o problema e facilita a resolução e o aluno procura a sua própria via de resolução. Por último, tem-se a “formulação de problemas” (*problem posing*) em que o professor cria um contexto favorável para os alunos formularem os seus próprios problemas.

Segundo Santos (2000), é conveniente destacar que muito do que se procura estabelecer acerca da diversidade de situações consideradas como problemas, é possível, em linhas gerais, resumir-se em três aspectos que caracterizam um problema: a sua formulação, as estratégias ou procedimentos a desenvolver para a sua resolução e o tipo de soluções do problema.

Pode-se dizer, então que a Resolução de Problemas é vista como associada, segundo Santos (2000), à resolução de um dilema que o indivíduo enfrenta na sua atividade, combinando conhecimentos diversos, heurísticas e controle.

Mas ao falar-se em heurísticas, em particular no campo da Matemática, não se pode deixar de falar na perspectiva que, porventura, é a mais conhecida, tendo influenciado muitos educadores matemáticos depois dele e que teve uma importância decisiva em múltiplas investigações, sobretudo realizada nos anos 80. Este fato refere-se à perspectiva apresentada por Pólya (1945/1978) no do livro *How to solve it*, que apresenta um conjunto de heurísticas ou estratégias com o objetivo de encorajar os alunos a envolverem-se ativamente na Resolução de um Problema e a clarificar progressivamente o seu modo de pensar. Tanto as estratégias gerais indicadas por Pólya (1945/1978) (compreender o problema, estabelecer um plano, executar o plano, rever o processo) como as mais específicas (por exemplo, examinar casos particulares)

tinham como objetivo ajudar o aluno a poder experimentar o gosto da descoberta matemática. Assim, não eram uma prescrição de como pensar, mas uma ajuda para poder pensar. Aliás, Pólya (1978, p 45) refere explicitamente esta ideia:

Não conhecemos regras gerais que possam prescrever detalhadamente a forma mais eficaz de pensamento. Mesmo que essas regras pudessem ser formuladas, não poderiam ser muito úteis [porque] elas têm que estar assimiladas na nossa própria carne e sangue e prontas para serem usadas instantaneamente [...]. A resolução independente de problemas desafiadores ajudará bem mais o leitor que os aforismos que se seguem, embora estes, como começo, não lhe possam fazer algum.

As estratégias de Resolução de Problemas constituem um apoio para que os alunos consigam, com entusiasmo e sucesso, resolver problemas. Naturalmente que as estratégias em si, ao se esperar que possam apoiar o pensamento e a descoberta matemática, têm que traduzir processos importantes da atividade matemática. Neste sentido, pode-se dizer que Pólya (1945/1978) considera que nesta se podem identificar as quatro fases – compreender o problema, estabelecer um plano, executar o plano, rever o processo – e que um conjunto de estratégias específicas ajuda bastante a percorrer cada uma delas.

A primeira fase, a da compreensão do problema, está intimamente ligada à afetividade, pois, segundo este autor, não basta compreender o problema, é preciso querer resolvê-lo, isto é, deve haver interesse, curiosidade e sentido de desafio para que aquele que empreenda esta tarefa.

Quanto ao estabelecimento do plano, este pode passar pela procura de problemas similares. “As boas ideias são baseadas na experiência passada e em conhecimentos previamente adquiridos” (POLYA, 1945/1978, p. 6). Se isso não levar a nada, a pessoa terá de procurar fazer variações do problema, generalizações, particularizações e recurso a analogias. O plano é apenas um roteiro geral. É ao longo da sua execução que surgirá formulação de conjecturas e o seu teste, seguindo muitas vezes um processo cíclico. O raciocínio plausível é aquele que toma uma expressão muito significativa e particular nesta etapa. Segundo Pólya (1954/1990), é através deste tipo de raciocínio que formulamos as nossas conjecturas. A prova é descoberta através do raciocínio plausível.

Contrapondo-o ao raciocínio demonstrativo, Pólya (1954/1990, p. 5) afirma que:

Asseguramos o nosso conhecimento matemático através do raciocínio demonstrativo e apoiamos as nossas conjecturas através do raciocínio plausível. Uma prova matemática é raciocínio matemático, mas a evidência indutiva do físico, a evidência circunstancial do advogado, a evidência documental do historiador e a evidência estatística do economista pertencem ao raciocínio plausível.

Ainda segundo este autor, o raciocínio plausível é arriscado, controverso e provisório. Esta última característica é extraordinariamente importante, pois caracteriza o raciocínio plausível como especificamente humano e dependente do contexto de cada um. Isto é, “podemos construir uma máquina que estabeleça conclusões demonstrativas, mas creio que nunca poderemos construir uma máquina que estabeleça inferências plausíveis” (PÓLYA, 1954/1990, p. 116).

Por último, a avaliação ou análise retrospectiva do processo de resolução permite identificar até que ponto o problema está resolvido e a sua estratégia foi ou não adequada. Esta etapa poderá igualmente contribuir largamente para a aprendizagem e a prática reflexiva da Resolução de Problemas.

O modelo apresentado por Pólya é acompanhado de um conjunto de estratégias heurísticas: “explorar analogias”, “pensar num problema relacionado, mais simples”, “estabelecer subobjetivos”, “olhar para trás”, “examinar casos particulares” e “desenhar esquemas”. Essas estratégias constituem um conjunto de instrumentos que a pessoa passa a ter ao seu dispor para resolver problemas. Assim, pressupõe-se que o conhecimento de tais estratégias ajuda o indivíduo a tornar-se mais apto a resolver problemas.

Segundo Santos (2000), esse pressuposto que entusiasmou durante uma década os educadores matemáticos começou a ser questionado ao fim de alguns anos, perante os fracos resultados obtidos. Shoenfeld (1985) procura explicar por que esta linha de ação não trouxe os resultados esperados, apresentando diversos tipos de razões. Por um lado, as estratégias não são apresentadas de forma suficientemente detalhada, incluindo etapas, cada uma delas sugerindo um determinado grau de dificuldade. Por outro, mesmo supondo que se dominava por completo toda uma estratégia, incluindo-se todas as suas diferentes fases de aplicação, como saber decidir sobre qual a mais adequada a uma dada situação particular? Saber decidir outro tipo de competência desejável e necessária para um indivíduo ser capaz de resolver problemas. Por último, embora as estratégias possam servir de guia a uma situação não familiar, o conhecimento que se tem de ter sobre o domínio em presença no problema as sobrepuja. Em suma, para este autor, para se aplicar com sucesso uma estratégia não basta conhecê-la, é preciso igualmente ser capaz de tomar boas decisões e ter um grande elenco de competências.

Para Santos (2000), em suma, podemos resumidamente estabelecer que, consensualmente, para uma boa prática na atividade de Resolução de Problemas, as dimensões envolvidas seriam:

- (i) conhecimento matemático;
- (ii) domínio de estratégias;
- (iii) controle sobre o processo de trabalhar um problema.

Para Pólya (1962/81), no ensino secundário, o principal objetivo da Matemática escolar é ensinar os alunos a pensar, desenvolvendo a sua capacidade de utilização da informação transmitida e realçando o *know-how*, as atitudes e os hábitos de pensamentos desejáveis. Esse pensamento, que deve ser produtivo e ter um objetivo, é identificado como sendo uma aproximação à Resolução de Problemas e, deste modo, um dos principais objetivos do currículo de Matemática do ensino secundário é “desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas” (PÓLYA, 1962/81, p.100).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a intenção era apenas discutir definições de problemas e Resolução de Problemas, mas acabou-se indo além. A discussão das idéias dos autores acabou levando a análises que os mesmos fizeram a respeito de Resolução de Problemas e suas implicações, os prós e contras das inserções. Isso é totalmente justificável pelo fato de que a partir do momento em que se passe a conceber a Resolução de Problemas de novas maneiras, naturalmente novas formas de trabalho fluirão.

Vive-se em uma fase do Ensino de Matemática em que a Resolução de Problemas tem passado por um processo de resignificação que permite considerar um problema como o ponto de partida para a aprendizagem e apreensão de novos conceitos matemáticos, em detrimento da sua utilização apenas para aplicar ou fixar os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos (BRASIL, 1998). A própria história da Matemática é construída como resposta a perguntas de muitos problemas sendo intrínseca à elaboração da ciência matemática.

Mais importante do que qualquer justificativa é a postura que o educador deve assumir ao ensinar Matemática: a demanda mais importante é a de despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem por meio de abordagens recheadas de significado. Isso é o aprender a fazer fazendo; é construir o conhecimento matemático, que só acontece quando é despertada a curiosidade em resolver um problema.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo.; PONTE, João Pedro da; BRUNHEIRA, Lina. **Investigações matemáticas na aula e no currículo**. Lisboa: APM, 1999.

BORASI, Raffaella. **On the Nature of Problems**. Educational Studies in Mathematics. Berlin: Springer, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1998.

BUTTS, Thomas. Formulando problemas adequadamente. In: STEPHEN, Krulik e REYS, Robert. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

ERNEST, Paul. **The philosophy of mathematics education**. London: Falmer: 1991.

ERNEST, Paul. Varieties of Constructivism: A Framework for Comparison. In L. Steffe, P. Nesher, p. Cobb, G. Goldin, b. Greer. **Theories of Mathematical Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

FROBISHER, Leonard. Problems, investigations and an investigative approach. In: ORTON & G. Wain (Eds.). **Issues in teaching mathematics**. London: Cassel, 1994.

STEPHEN, Krulik e REYS, Robert (orgs.) **A resolução de problemas na matemática escolar**. Trad. Hygino H. Domingues e Olga Corbo. S. Paulo: Atual, 1997.

LERMAN, Stephen. Investigações: Para onde vamos? In P. Abrantes, L. C. Leal, & J. P. Ponte (Orgs.), **Investigar para aprender matemática**. Lisboa: APM, 1996.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Professional standards for teaching mathematics**. Reston, VA: NCTM, 1991.

POLYA, George. **New York: John Wiley & Sons**. 3ª ed. Combinada. 1962/81. Mathematical discovery.

PÓLYA, George. **How to solve it**. Princeton: Princeton University Press.(edição original de 1945), 1978.

PÓLYA, George. **Mathematics and plausible reasoning**. Princeton:Princeton University Press. (edição original de 1954), 1990.

ROCHA, Carla Alexandra de Sousa Cunha Moreira da. [Uma experiência com actividades de investigação na Aula de Matemática: competências matemáticas, atitudes e concepções de dois alunos do 7º ano de escolaridade](#). 2003. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://ia.fc.ul.pt>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

SANTOS, Leonor. [A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário](#) . Lisboa, 2000. 740 f, Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, Colecção Teses. Disponível em: <http://ia.fc.ul.pt>. Acesso em 15 de novembro de 2013.

SCHOENFELD, Alan. **Mathematical problem solving**. London:Academic Press, 1985.

SCHOENFELD, Alan. Learning to think mathematically: problem solving, Metacognition, and sense making in mathematics. In: a. A. Grouws (Ed.). **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan,1992. p. 334-370.

VIANNA, Carlos Roberto. Resolução de problemas. Curitiba: 2002. In: FUTURO CONGRESSO E EVENTOS (Org.). **Temas em Educação I, o livro das Jornadas de 2002**. Curitiba, p. 401-410.

A UNIVERSIDADE DO PARANÁ E SUAS TRANSFORMAÇÕES EM RESPOSTA AS DEMANDAS LEGAIS: UMA TRAJETÓRIA DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.

Ricardo Carvalho Rodrigues

Esta obra foi publicada por:

Faculdade CNEC Campo Largo
Rua Rui Brabosa, 541 – Campo Largo – PR
Fone: 3116-3300

Endereço eletrônico:

OLHARES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES E ANSEIOS CONTEMPORÂNEOS



A intenção principal do e-book emergiu da necessidade de se demonstrar a preocupação que a Faculdade CNEC Campo Largo tem com a produção acadêmica de seus docentes e discentes, promovendo assim, um meio próprio de disseminarmos os conhecimentos que são transmitidos e compartilhados entre seus muros. O livro é composto por artigos de docentes e discentes da Faculdade. São artigos inéditos, que procuram definir, entender e apresentar novos ou antigos sentidos para a educação contemporânea.