

# Ações afirmativas e democracia contemporânea na educação

Affirmative actions and democracy in contemporary education

Adriana Maria Tonini<sup>1</sup>; Antonio Marcelo Jackson Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil

## Resumo

O final do século XX e o ingresso no século XXI produziram um modelo de democracia que procura reunir o direito das minorias, garantido pelo sistema de cotas, o entendimento de “escola para todos” como fator crucial para a produção de uma possível igualdade e, por fim, a ação das instituições políticas para melhor organizar os conflitos sociais. É evidente que tais ideias, para se concretizarem, necessitam de fórmulas que devam colocá-las “na prática”, particularmente em virtude de que isso se confronta com todo um sistema cultural produzido ao longo de dois séculos, pelo menos (o sistema político, econômico e social denominado liberalismo). Assim, para dar conta da “escola para todos” não há como não pensar em atrelar o currículo às questões sociais e suas demandas. É preciso, portanto, entender o papel do currículo no processo.

**Palavras-chave:** Democracia; Educação; Currículo; Cotas.

Agência de fomento: CNPq (PIBIC)

## Abstract

The late twentieth century and the beginning of the twenty-first century have produced a model of democracy that seeks to bring together the right of minorities guaranteed by the quota system, the understanding of “education for all” as a crucial factor for the production of a possible equality, and finally, the action of political institutions to better organize social conflicts. Clearly these ideas, in order to become real, require formulas that should put them “in practice”, particularly because that confronts an entire cultural system produced over two centuries at least (the political, economic and social system called liberalism). Thus, to account for the “education for all” it is imperative to think of tying the curriculum to social issues and their demands. Therefore, it is necessary to understand the role of the curriculum in the process.

**Keywords:** Democracy; Education; Curriculum; Quotas.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Docente da Universidade Federal de Ouro Preto, Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: atonini@cead.ufop.br

2 Doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Docente da UFOP e Apresentador do Programa Com Ciência (TV UFOP). E-mail: amjfs@cead.ufop.br

## Introdução: Democracia, Minorias e Educação

Se etimologicamente a definição da palavra “democracia” é simples (“governo do povo”), politicamente na prática revela-se difusa e as razões são diversas. Afinal, o que vem a ser “governo” ou, antes, o que vem a ser o ato de governar e, principalmente, o que significa “povo”. Para os gregos clássicos, criadores da palavra, governar era agir em prol do bem-estar da *polis*, garantir a existência digna da cidade e seus habitantes, promovendo a manutenção dos valores e hierarquias sociais. “Povo” eram aqueles que possuíam o direito de participar das assembleias, de escolher e até fazer parte do governo da cidade. Este, por sinal, era eleito por obra do acaso: todos os nomes eram colocados em uma urna e um deles era sorteado.<sup>3</sup>

O correr dos séculos, entretanto, alterou substancialmente a prática. De um lado, o ocaso da própria “democracia”, que perambulou pelo limbo entre o surgimento do Império Romano (I século d.C.) e o século XVIII; de outro, os impasses criados com o surgimento da classe social burguesa e suas demandas políticas, a partir do período dos setecentos. O problema residia no fato de que, oriunda do universo do trabalho, a embrionária burguesia vinculava o direito político à produção econômica, ou seja, somente deveria ter condição de participar da vida pública aquele que gerasse um bem-estar material no dia a dia e era, sem dúvida, uma crítica direta à nobreza. Porém, outro problema vinha à baila: fazer parte da produção econômica valia para todos os segmentos sociais? Poderiam os trabalhadores exercer direitos e obrigações políticas? A resposta a essa indagação seria o resultado do embate de duas grandes correntes que se digladiaram no século XVIII: a primeira, defensora da busca da igualdade social, encontrava nos escritos do filósofo Jean-Jacques Rousseau os argumentos mais poderosos; outra, que entendia que as hierarquias sociais e a consequente desigualdade deveriam permanecer, encontrava guarida em autores como James Madison e Robert Malthus. Esse embate gerou uma espécie de quebra-cabeça que cobra um detalhamento para melhor se entender o problema e seus resultados no mundo contemporâneo. Vejamos parte por parte.

A corrente que defendia a igualdade fazia distinção entre a “desigualdade natural”, que envolvia aptidões, condição física, entre outros itens, e “desigualdade social”, fruto das relações políticas que se espraiavam sobre a sociedade, gerando distorções inconcebíveis. Rousseau, no famoso *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, apresenta uma das passagens mais significativas a esse respeito:

(...) tratei de expor a origem e o progresso da desigualdade, o estabelecimento e o abuso das sociedades políticas, tanto quanto essas coisas se podem deduzir da natureza do homem pelas luzes exclusivas da razão, e independentemente dos dogmas sagrados que dão à autoridade soberana a sanção do direito divino. Resulta do exposto que a desigualdade, sendo quase nula no estado de natureza, tira sua força e o seu crescimento do desenvolvimento de nossas faculdades e dos progressos do espírito humano, tornando-se enfim estável e legítima pelo esta-

3 Como curiosidade, vale ressaltar alguns dados que os estudos indicam sobre a Grécia Clássica ou, mais especificamente, a cidade de Atenas, no alvorecer da “democracia”. Povo era definido da seguinte forma: os homens (sexo masculino), nascidos na cidade, livres e maiores de 25 anos. Ficavam, pois, de fora as mulheres, os estrangeiros, os escravos e os menores.

belecimento da propriedade e das leis. Resulta ainda que a desigualdade moral, autorizada unicamente pelo direito positivo, é contrária ao direito natural todas as vezes que não concorre na mesma proporção com a desigualdade física. Essa distinção determina suficientemente o que se deve pensar, nesse sentido, da espécie de desigualdade que reina entre todos os povos policiados, pois é manifestamente contra a lei de natureza, de qualquer maneira que a definamos, que uma criança mande num velho, que um imbecil conduza um homem sábio, ou que um punhado de pessoas nade no supérfluo, enquanto à multidão esfomeada falta o necessário. (ROUSSEAU, 1945, p. 166)

Para o autor, a solução do problema somente apareceria com uma mudança na fórmula política. Assim, defendia que as eleições e os atos de governo deveriam se fundamentar em opiniões que fossem comuns a todos os segmentos da sociedade (do mais rico ao mais pobre), buscando, com isso, a paulatina geração de condições iguais para todos, visto que, se uma opinião fosse comungada por todas as pessoas que compunham um grupo social, era nela que habitava o maior equilíbrio. A isso ele denominou “vontade geral”, que deveria ser o motor e o fundamental objetivo de qualquer governo.

Mas, havia – e, diga-se de passagem, ainda há – a segunda corrente, que defendia a desigualdade como algo natural, ou seja, historicamente identificada. Destacamos dois pensadores para defini-la: Madison e Malthus.

James Madison foi um dos teóricos da independência dos Estados Unidos e, junto com outros “federalistas”, enfrentou o problema de implantar, ou não, uma democracia no jovem país. Limitado pelas condições de ter em seu “conteúdo” territórios que defendiam e praticavam a escravidão, Madison e seus pares estabeleceram distinção entre “democracia” e “república”. A primeira, segundo eles, somente foi possível na Grécia Clássica e era impraticável naqueles dias; a segunda se referia às instituições que, devidamente fortalecidas e organizadas, poderiam contribuir para a equidade social. Dito de outra forma: se a sociedade produziu a desigualdade ao longo dos séculos, esta somente seria combatida pelas instituições representativas na medida em que os conflitos sociais indicassem. Por exemplo: se determinado segmento social iniciasse um processo de cobranças, exigindo melhores condições e direitos políticos, e essa exigência se transformasse em possibilidade de guerra civil, as instituições governamentais deviam gerar fórmulas que aplacassem o conflito.<sup>4</sup>

Somadas a essa solução conservadora de Madison e dos demais “federalistas”, estão as teses de Robert Malthus. Conhecido pelo estudo que fez sobre as condições de sobrevivência material e o crescimento populacional (“enquanto a população cresce de maneira geométrica, as condições de sobrevivência se processam de forma aritmética”), Malthus também apresentou soluções para esse dilema: como a fome é uma variável independente nessa estatística da história humana, a possibilidade de guerras oriundas disso é também uma constante. E a saída que encontrou foi de certo modo revolucionária: cabe aos governos educar a população mais carente sobre suas vicissitudes, como forma de acalmar ânimos que agem ao contrário. Em outras

4 A história norte-americana está repleta de exemplos, que vão da aquisição dos direitos políticos pelas mulheres à implantação dos direitos civis no final da década de 1960.

palavras: como a fome é uma constante e a cólera que causa resvala muito mais nas classes baixas, educando-se o segmento populacional envolvido, para suportar essa condição, o problema seria resolvido. E foi com Malthus que surgiu a ideia embrionária da escola pública – com esse objetivo muito pouco nobre (BENDIX, 1996).

Reunindo as peças do quebra-cabeça, o ingresso no século XIX apenas viu o problema se radicalizar. Por um lado, a crescente luta dos segmentos sociais fez aumentar paulatinamente o “demos” (o “povo político”); por outro, fez surgir uma batalha para que esse aumento fosse o mais restrito possível ou estivesse vinculado a uma espécie de “benesse” das classes mais favorecidas por intermédio dos governos. De qualquer modo, tornava-se necessária uma nova concepção dos grupos mais conservadores para que dominasse a última forma. Nesse sentido, um dos pensadores que mais contribuíram foi o francês Alexis de Tocqueville. Em dois de seus livros mais famosos, *A democracia na América* e *Lembranças de 1848*, Tocqueville lança as bases para uma solução conservadora diante de um mundo irreversivelmente liberal – e, portanto, capaz de permitir a ascensão sob algum controle de diversas classes sociais. Para Tocqueville, a única solução possível seria perceber que as reivindicações das partes menos abastadas da sociedade poderiam e deveriam ser vistas segundo a lógica do “direito das minorias”. Assim, mesmo com a expansão do “demos” e a inclusão de novos membros no universo dos direitos políticos, inevitavelmente partes do mundo social seriam excluídas, visto que haveria uma tendência global à sobreposição das maiorias em detrimento das minorias. Utilizando a lógica de Madison, o autor francês defendia que o Estado, pelo Poder Legislativo, poderia se antecipar e garantir certas demandas, evitando, dessa forma, uma explosão de lutas e, talvez, uma guerra civil. A democracia contemporânea, afirma Tocqueville, caracteriza-se pela criação de novas necessidades de bens materiais, o que somente é possível se existir mobilidade social – novas pessoas ganhando mais, comprando mais, etc.

Sem dúvida, a solução tocquevilliana conquistou diversos seguidores mundo afora e chegou ao século XX como bandeira de diversos movimentos políticos. Porém, o quebra-cabeça não estava resolvido, porque os ideais rousseauianos de igualdade jamais foram abandonados, assim como as alternativas apresentadas por Madison e Malthus não foram esquecidas. Ao contrário, percebe-se que o final do século XX e o ingresso no século XXI produziram um modelo que procura reunir todos esses fatores: o direito das minorias garantido pelo sistema de cotas, o entendimento de “escola para todos” um tanto distante de sua proposta original, mas fator crucial para a produção de uma possível igualdade e, por fim, a ação das instituições políticas judicializando conflitos<sup>5</sup> e evitando, conservadoramente ou não, problemas maiores. É evidente que tais ideias, para se concretizarem, necessitam de fórmulas que devem ser colocadas *na prática*.

## Novas Formas de Democracia e o Caso Brasileiro

Conforme dito anteriormente, o ingresso no século XX trouxe consigo os dilemas constituídos no período anterior. Somando-se a isso, observa-se que uma das princi-

5 Portanto, trazendo para a esfera do Poder Judiciário determinadas demandas sociais que, em outra época, poderiam gerar conflitos de fato.

pais características dos modelos assim chamados “democráticos” foi sua normatização a partir de elementos não-democráticos, tais como o distanciamento da sociedade das decisões do Poder via eleições pela captura sazonal dos votos, como também, acompanhados de uma retórica que somente se consolida após a II Guerra Mundial (MIGUEL, 2002; LESSA, s/d). É importante frisar que mesmo ao considerarmos determinados elementos de exclusão na ideia embrionária de democracia (na Grécia Clássica), havia um princípio de isonomia geral (qualquer um podia participar das assembleias) e ter o direito à palavra garantida de forma idêntica a todos os demais componentes da *Polis*; e esses elementos foram parcialmente descartados na contemporaneidade. De um lado, pela participação parcial e indireta dos cidadãos ao escolherem “representantes” e serem excluídos do debate direto dos assuntos de interesse público e, de outro, pelas garantias institucionais “adquiridas” por esses “representantes” com a justificativa de melhor gestão das razões de Estado. No final, a única isonomia mantida foi a relação uma pessoa/um voto – que não devolve os fundamentos políticos aos princípios da democracia originária.

Aliado aos termos acima mencionados, outra grande característica do século XX e que foi herdada do período anterior, é a concepção política do liberalismo. Segundo Lessa (op. cit.),

(...) se a questão básica da agenda democrática clássica dizia respeito à produção do poder político, a agenda liberal estará mais concentrada no estabelecimento de limites a esse mesmo poder. Na linguagem proposta por Benjamin Constant, a liberdade dos modernos tem um conteúdo marcadamente negativo, pois se preocupa predominantemente com a proteção de direitos individuais diante a ameaça de exercício tirânico do poder político. Já a liberdade dos antigos enfatiza a vida pública, a ação política compartilhada e, portanto, uma concepção positiva a respeito de seus desdobramentos.

Com isso, ainda que os termos de Constant ecoassem ao longo de parte dos anos do século XIX, paulatinamente a “liberdade negativa” assumiu a condição de protagonista na retórica política, e que produzia um dilema a ser superado: se o direito dos indivíduos deveria ser preservado perante a possibilidade da tirania do poder salvaguardada na decisão das maiorias, então não seria no senso comum da política que o problema se resolveria. Seria, sem dúvida, uma ação política; contudo, uma ação contrária ao desejo da maioria. No melhor estilo *tocquevilliano*, a negação da maior parte para que a *res publica* sobrevivesse.

Por outro lado, ficava mais nítido que por se tratar do Poder, toda a discussão sobre maioria e minoria vinculava-se ao universo da política, ou seja, a questão não era numérica quanto à sociedade, mas sim, numérica quanto à participação nas decisões do Estado. Dito de forma simples, “maioria” e “minorias”, nesses casos, vinculam-se ao grau de participação de grupo nas decisões do poder e não na quantidade de indivíduos que esse mesmo grupo apresenta no meio social.

Sem que haja a necessidade de um inventário a respeito desse debate, podemos destacar historicamente dois momentos embrionários marcantes nesse processo: a luta pela ampliação do direito de voto e, notadamente, das sufragistas entre fins do século XIX e primeira metade do século XX, e a consolidação dos direitos trabalhistas

nas primeiras décadas dos noventa. No primeiro caso, observa-se a ação política contra o senso comum, onde em países como os Estados Unidos havia uma legislação proibindo, de fato, o voto feminino, ou então em países como o Brasil que, apesar de não existir uma Lei propriamente proibindo a mulher de exercer tal direito, havia o entendimento de que a política era um universo essencialmente masculino.<sup>6</sup>

Já no segundo caso, nota-se que a criação e consolidação de leis trabalhistas eram substancialmente contra ao *status quo* da época, ferindo, inclusive, os próprios fundamentos do argumento liberal, posto que, garantir direitos àquele que vendera sua força de trabalho contra o detentor da propriedade era negar os pilares de todo o sistema econômico e social dos últimos dois séculos.<sup>7</sup>

Em sequência ao voto feminino e as Leis Trabalhistas, o Brasil vislumbrou na década de 1950 a Lei 1.390/51, conhecida por “Lei Afonso Arinos”, seu proponente. Não era a primeira vez em que se discutia, fosse no Brasil ou no Mundo, o problema: em 1919, na Liga das Nações, em 1945 na Carta das Nações Unidas e em 1950, novamente na ONU, por meio do documento *A Questão da Raça* e assinado por diversos intelectuais o assunto fora debatido<sup>8</sup>. Entretanto, vale ressaltar, era a primeira vez em que isso resultava numa normatização jurídica. Porém, ainda que inovadora, a Lei Afonso Arinos pecava por indicar punição relativamente leve (a maior pena era de um ano de detenção, podendo ser convertida em multa pecuniária) e pela pouca cobrança realizada a contar da mesma para sua efetivação. Com isso e apesar dos permanentes problemas, a questão ficou adormecida até a década seguinte.

Somando-se aos aspectos históricos, sociológicos e políticos, a normatização jurídica também cobrava algumas fórmulas. Se o Mundo Contemporâneo exigiu e teve como uma de suas principais conquistas a denominada igualdade jurídica (“todos nascem livres e iguais perante a lei”), por outro lado a defesa dos direitos das minorias é algo que, em tese, contraria tal fundamento. Nesse sentido, a interpretação passou a se fiar na ideia de que era necessário tratar de forma desigual parte dos indivíduos na medida em que isso possibilitaria restituir uma igualdade maior no acesso de bens e serviços (MOEHLECKE, 2002, p. 233). Além disso, e ainda dentro da seara jurídica, a defesa dos direitos das minorias ou “ações afirmativas” (como passaram a se denominar a contar da década de 1960, nos Estados Unidos), deveriam se vincular não necessariamente a um grupo discriminado, mas sim, a um grupo discriminado com determinadas qualificações, isto porque,

(...) a ação afirmativa não é especificamente uma política compensatória redistributiva, pois ela exige que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência da discriminação racial, étnica ou sexual, seu problema central. (MOEHLECKE, op. cit., p. 201)

6 Para melhor esclarecimento a esse respeito ver Antonio Marcelo Jackson F. da Silva. *Tavares Bastos: biografia do liberalismo brasileiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 quanto ao tema no século XIX. Vale ressaltar que o voto feminino foi adotado a contar de 1934 quando a participação de todos os cidadãos alfabetizados no processo eleitoral tornou-se obrigatório por Lei.

7 Um excelente estudo sobre o tema pode ser encontrado em Gomes (1998).

8 Não custa lembrar que o documento publicado pela ONU e aqui citado teve como fonte um dos textos mais conhecidos do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, *Raça e História*, presente na coletânea *Antropologia Estrutural*.

Entre 1951 (ano da Lei Afonso Arinos) e a década de 1980, registrou-se em 1968 manifestação de técnicos do Ministério do Trabalho sugerindo a reserva de um percentual de vagas para “empregados de cor”, como forma de se combater o preconceito racial no mercado de trabalho (MOEHLECKE, op. cit., p. 204), sem, entretanto, surtir maiores conseqüências.

Foi somente na década de 1980 que inúmeras ações corroboraram para o fortalecimento das ações afirmativas no Brasil. Em sequência, o projeto de lei 1.332, de 1983 (Abdias do Nascimento, então deputado federal) propondo uma ação compensatória para os afro-descendentes, a Lei 7.437, de 20 de dezembro de 1985 (de autoria do deputado federal Carlos Alberto de Oliveira), que dava nova redação à Lei Afonso Arinos ampliando as penas pecuniárias e tornando quase que inevitável a prisão do agressor, o decreto de 1986 que transformou a Serra da Barriga, em Alagoas (local do Quilombo dos Palmares) em patrimônio histórico do país e, por fim, a Constituição Federal de 1988, onde aparecia pela primeira vez a reserva de vagas para portadores de deficiência e direitos da mulher (que seriam consolidados na Convenção de Belém do Pará, 1994, e com a criação das Delegacias de Atendimento à Mulher). No decênio seguinte, novas ações que culminaram na Lei 9.504/97 que determina o percentual de 30% para candidatos de sexo feminino nas eleições brasileiras. Esta última medida, vale ressaltar, ainda que normatizada na letra da lei, não possui fiscalização ou punição que a torne efetiva.

Concomitantemente ao processo legislativo, no âmbito da escola a Lei 10.639/03 (que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira) e as assim denominadas “cotas” nas universidades, com início na Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela Lei Estadual 3.524/00, culminando com a Lei federal 12.711/12, que reserva 20% para alunos da rede pública.

Sem dúvida que todo este processo - apresentado aqui de forma resumida e com algumas ressalvas – chama a atenção para um problema que deve somar a ação política com medidas educacionais, visto que, conforme dito anteriormente, tais atos são, em princípio, antiliberais ou simplesmente não democráticos – pressupondo a democracia como a vontade da maioria e que problematizamos o conceito ao longo do texto. Nesse sentido, uma das fórmulas possíveis e exequíveis é a melhor organização do currículo para a obtenção das metas desejadas. É preciso, portanto, entender o papel do currículo no processo, visto que, deve-se coadunar uma ação que necessariamente contrarie a ficção produzida pelo liberalismo clássico onde espontaneamente as condições naturais do meio econômico, político e social tornarão possível as condições basais de realização pessoal, com os aspectos *tocquevillianamente* simbólicos, gerados por esse mesmo meio social. Em outras palavras, o “combate” deve ser travado nas duas frentes – política e educacional – para que os resultados tornem-se palpáveis, conforme se apresenta a seguir.

## **Currículo, Políticas Públicas e Democratização Social**

Varia a definição de currículo, se for considerada a visão de alguns autores. Segundo John Kerr (apud FORQUIN, 1993, p. 23), é “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo ou de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. O filósofo Paul Hirst (apud FORQUIN, 1993, p.23)

define currículo como “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem, na medida do possível, certos fins ou certos objetivos educativos”.

O currículo está no centro do empreendimento educativo, escrevem Taylor e Richards (apud FORQUIN, 1993, p. 24): “é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores”. Segundo Forquin (1993, p. 24), “é pelo currículo que o ensino se realiza como transmissão de alguma coisa, ao mesmo tempo em que se configura como programa de formação que se dirige a alguém”.

A definição de currículo atravessa décadas e não deixa de ser discutida, avaliada, repensada, em todas as esferas educacionais, como algo de fundamental importância na formação do aluno, na integração deste com a escola e com o mundo, para além da instituição de ensino. Isso não é diferente nos cursos de graduação das universidades públicas, nos quais o currículo vem se firmando como fator principal nas discussões de elaboração e implementação das políticas públicas, devendo ser gerido com a participação de toda a comunidade acadêmica, para que atenda aos anseios dos discentes e docentes e de outros envolvidos no processo educativo.

Nos dias atuais, o antigo conceito de currículo, entendido como “grade curricular”, que formaliza a estrutura de um curso de graduação, vem sendo substituído por um conceito bem mais amplo, que pode ser traduzido em: conjunto de experiências de aprendizado que o aluno incorpora durante o seu processo formativo. Dessa forma, é preciso entender que se define o projeto curricular como sendo a formalização, pela instituição, do currículo de determinado curso, em dado momento. Para Goodson (1995), o currículo pode ser entendido como o elemento simbólico que expressa as intenções e representações da escola na produção de sua identidade cultural.

Pinheiro (1998), por sua vez, entende que a elaboração do currículo define aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos no processo educativo:

(...) o aproveitamento do tempo escolar; a articulação entre as diversas áreas do conhecimento; os conteúdos e programas; a definição de normas e padrões de comportamento; a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação; assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola (PINHEIRO, 1998, p. 81).

Assim, as áreas humanas e sociais desempenham uma mediação entre o conhecimento elaborado e a sua aplicação no mundo social do trabalho. É necessário entender que o currículo está atrelado a mudanças de hábitos e atitudes. Desse modo, Santos (2003, p. 52), em sua leitura dos processos educativos abordados em *Princípios para uma reflexão sobre currículo*, de Pierre Bourdieu, ressalta que o autor defende a ideia de um currículo acadêmico modernizado pela introdução de novos conhecimentos e habilidades necessários à vida contemporânea, trazidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelas inovações produzidas no campo pedagógico.

Entretanto cabe lembrar que, se por um lado, o currículo carrega – ou, ao menos, deveria carregar - em si todos esses propósitos, por outro lado não se pode esquecer

que ele é a expressão linguística de determinado modelo institucionalizado de ensino. Em outras palavras: ainda que deva ser modernizado e preenche de inúmeros predicados necessários ao mundo que o cerca, o currículo está vinculado àquilo que se deseja ensinar, que, por sua vez, se subordina ao universo da relação capital/trabalho. É o que diz Pierre Bourdieu, que chama a atenção para esses aspectos. Conforme o autor (1998) é inequívoca a relação entre o discurso e o poder, em que o primeiro se torna legítimo na medida em que é autorizado pelo segundo ou o representa. Por enunciar coisas simbolicamente identificadas como o “mando” e por ser enunciado por aquele que representa ou é o próprio “mando”, o discurso ganha legalidade e legitimidade. Se entendermos, pois, o currículo como uma fórmula discursiva que sintetiza o projeto educacional de determinada instituição de ensino, não há como descartar – sob pena de pecar por ingenuidade – os vínculos com a própria IES (Instituição de Ensino Superior) e seus objetivos. Portanto, se há pretensões de entender o projeto curricular de determinado curso, deve-se buscar primeiro saber quais as intenções da universidade em questão.

Observa-se que a fórmula apresentada *a priori* não deve ser tomada superficialmente. Sendo o currículo “o meio pelo qual o ensino se cumpre”, esse “cumprir” não designa, necessariamente, um objetivo nobre: tanto pode significar a “melhor das intenções”, quanto pode indicar o pior dos infernos. Porém, como no ditado popular, o inferno está repleto de boas intenções. Assim, como separar o “joio do trigo”? De que modo podemos distinguir um currículo “de fato”, preocupado com a modernização do ensino e a formação de profissionais com consciência crítica, daquele que simplesmente vai reproduzir modelos caducos?

Como foi dito, o primeiro passo é verificar a proposta que a IES tem em relação a seus fins. A seguir, verificar se há estrutura acadêmica, em todos os níveis, que permita a concretização da proposta. Por fim, fazer a análise do projeto curricular do curso, buscando-se identificar o que condiz com o que foi enunciado anteriormente. Esse “passo a passo”, relativamente simples, permite o entendimento da eficácia daquilo que se objetiva e, concomitantemente, a possibilidade de confirmar o fim mais nobre que o currículo pode ter.

Diante disso, vamos apresentar uma análise de caso, cujo objeto de estudo é um projeto desenvolvido na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

### **Apresentação de um Projeto de Iniciação Científica da UFOP**

Como exemplo de projeto bem sucedido, cita-se um que foi desenvolvido no curso de Matemática, no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Trata-se de um projeto aprovado pelo edital PIBIC - Ações Afirmativas, cujo foco principal é avaliar e selecionar os *softwares* educativos livres a serem utilizados na Licenciatura em Matemática, na modalidade de Educação a Distância (EaD), visando ao melhor aproveitamento dos recursos de informática, para a minimização das dificuldades, com a aplicação de conceitos matemáticos visualizados e experimentados.

Nesse contexto, o projeto, que teve a participação de uma aluna que ingressou na UFOP pelo sistema de ações afirmativas, procura conscientizar, pela Iniciação Científica, a respeito do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e de *softwares* educativos, em cursos de diversas áreas do conhecimento, para criar um

ambiente simulado, através de novos procedimentos de ensino-aprendizagem e de processos educacionais que consideram a criatividade, a inovação, a interatividade e a integração de áreas do conhecimento, em um ambiente de rede de uma sala de aula, no espaço acadêmico, de modo a atingir os objetivos didáticos. De acordo com Jacoski e Schwartz (2005), a atuação científica que busca descrever, analisar, interpretar e prever como se produz encontra nas TICs um meio de disseminação e de compartilhamento de trabalho entre os pesquisadores.

Existem diversas definições de TICs. Resumindo, pode-se dizer que são um conjunto de recursos tecnológicos, equipamentos de informática (*hardware* e *software*), telefonia, *sites* da Web, entre outros, que, integrados entre si, permitem a automação e/ou comunicação de processos financeiros, industriais, gerenciais e produtivas de ensino e de pesquisa.

Os avanços tecnológicos ampliam os números e formas de interação entre o usuário e o meio tecnológico, através dos computadores, dos sistemas multimídias, dos hipertextos, dos correios eletrônicos, dos bancos de dados, das plataformas interativas, dos telefones celulares, das comunicações pela Internet. Esses conjuntos de meios constituem o chamado espaço cibernético e são eles que permitem ao usuário a condição de realizar a busca de uma informação ou efetivar uma comunicação.

Diz Paredes Labra:

(...) no campo da educação o uso das Tecnologias da informação e Comunicação (TIC) permite uma grande possibilidade de mudança, com o suporte de novas ferramentas ao processo de aprendizagem do ensino formal, assim as TICs são instrumentos valiosos incorporados às atividades acadêmicas de docentes, pesquisadores e estudantes. (PAREDES LABRA, 2000, p. 77)

Apesar das inúmeras definições de tecnologia nas referências bibliográficas, os usuários, sejam eles docentes ou discentes, não podem esquecer que se trata de um conjunto de técnicas, artes e ofícios capaz de modificar e/ou transformar o ambiente natural, social e humano. O ponto principal está na origem do termo tecnologia: *tictēin* (do grego - criar, produzir, conceber) e *logos* (do grego - razão). Portanto não basta criar, produzir, para conceber uma tecnologia: é preciso utilizar a razão para usá-la, para interpretá-la e para adequá-la aos diversos processos educativos.

Mas, é preciso considerar o reconhecimento e valorização da tecnologia, na sociedade, com a industrialização e a utilização de teorias e métodos científicos não mais aplicados somente a sistemas de processos tecnológicos. Com os avanços científicos e tecnológicos, o saber funcional da tecnologia e sua relação próxima com o trabalho é que podem ser considerados como ciência da produção. Assim, a tecnologia incorporou-se ao processo produtivo. Ela participa do progresso científico e traz nova linguagem e novos conhecimentos em todos os ambientes, tanto no setor produtivo quanto no setor educacional.

Assim, é preciso considerar que, na sociedade contemporânea, não é possível separar a formação discente do domínio das tecnologias que emergem a cada dia, em todos os lugares, principalmente considerando que a globalização traz um novo contexto de organização no trabalho e novos desafios cognitivos não somente tecnológicos, mas também científicos. Castells (1999) considera tecnologia como sendo “o

uso de conhecimento científico para especificar as vias de se fazer as coisas de uma maneira reproduzível”.

Para o aluno que participa de um projeto de Iniciação Científica, no caso na Educação Matemática, é fundamental o entendimento de que as TICs criam um contexto novo, mais estimulante e propiciador para a aquisição de saberes e para o êxito, porém redefinem também o trabalho docente. Exigem do profissional orientar novas formas de pensar, refletir e criticar. Portanto as TICs trazem para a Educação Matemática grande potencial pedagógico, que interfere no ensino, na pesquisa e na extensão, além do desenvolvimento de processos políticos e sociais que devem caminhar, lado a lado, com o professor, no trabalho docente e na articulação com a pesquisa e a produção científica.

Considera-se também como objetivo desse projeto de Iniciação Científica vivenciar a escola como o lugar formal da produção, organização e sistematização do conhecimento, possibilitando o comprometimento com problemas sociais, culturais, econômicos e políticos do contexto, traduzido em produtos e processos úteis para a sociedade em geral. É necessário, pois, dotar o aluno da capacidade de buscar informações, segundo as exigências de sua atividade principal e as necessidades do desenvolvimento individual e social (SAVIANI, 1998). Portanto, outras atividades, como princípio educativo, tornam o processo mais eficaz.

Fica bem claro, com este projeto, que as TICs, além de permitir a democratização do acesso ao conhecimento para famílias desfavorecidas pelo nível socioeconômico, podem promover a autonomia desse acesso. Portanto permitem, na Licenciatura em Matemática, da EaD, além do desenvolvimento de uma nova abordagem pedagógica, trazendo inovações no ensino de Matemática, estimular os alunos a concluir o curso e com isso diminuir a evasão.

## **Considerações Finais**

Inúmeras vezes o senso comum vincula a adoção de cotas, pouco importando aqui o grupo social que se prende, a uma ação assistencialista e pouco produtiva, visto que, os integrantes do grupo social em questão seriam deficientes em algum nível de uma base educacional exigida. Contudo, o que esse mesmo senso comum não percebe é o efeito simbólico que se produz nos atores envolvidos, isto por que

(...) exibindo casos exemplares, elas buscam ampliar o leque de “trajetórias de vida” possíveis, evitando a adaptação automática ao papel socialmente esperado, como costuma ocorrer. (MIGUEL, 2000, p.99)

E tal fato foi observado nas considerações para a elaboração do presente artigo. O que se constatou, acompanhando a realização desse projeto de Iniciação Científica, é que a aluna bolsista apresentou crescimento, à medida que foi entendendo e participando do processo. A falta de motivação, de maturidade científica e de base acadêmica dificultaram bastante o seu rendimento nos seis primeiros meses. Foi um processo lento, justificado até pelo fato de que as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, geralmente, pouco estimulam o aluno na busca de saberes. Mas, após esses seis primeiros meses, ela começou a apresentar melhor rendimento e engajamento no

projeto. Esse fato determinou a apresentação do trabalho no Seminário de Iniciação Científica (SIC) – 2010 da UFOP, que recebe trabalhos desta categoria de todo o país, quase mil trabalhos.

O Relatório Final, enviado após um ano do projeto, apresenta resultados e discussões da aluna bolsista. Observa-se o crescimento que ela obteve, a ponto de atingir a etapa final, e propor outro projeto: “Uso do *software* Geogebra no processo de ensino e aprendizagem da Álgebra, para utilização na Licenciatura de Matemática na modalidade a distância”, na mesma linha de pesquisa, para o período de agosto de 2010 a agosto de 2011, sob a mesma orientação. Desse modo, constata-se que a oportunidade, a paciência e a perseverança, da aluna e dos docentes envolvidos, contribuíram para o sucesso do projeto e mostraram que os educadores não podem esperar alunos prontos, mas alunos que precisam de inserção, motivação e atenção para também fazerem parte de um processo de formação e de valorização do indivíduo, o que corrobora uma das concepções mais contemporâneas da democracia: a defesa do direito das minorias.

Portanto, a inclusão, no “conjunto de experiências de aprendizado que o aluno incorpora durante o seu processo formativo”, da possibilidade de participar de um programa de políticas públicas do governo federal reforça a importância da “escola para todos” e constitui uma forma de confirmar os benefícios “trazidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelas inovações produzidas no campo pedagógico”.

## Referências

- BENDIX, R. **Construção Nacional e Cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996, 330 p.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998, 245 p.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 510 p.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-25.
- GOMES, A. C. de. **A Invenção do Trabalho**. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1998.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HIRST, P. (1968). In: FORQUIN, J. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-25.
- JACOSKI, C.A.; SCHWARTZ, E. O uso de ferramentas computacionais e de TIC em cursos de graduação demandado pelo ensino de projeto. In. XXXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA. **Anais**. Campina Grande – PB, 2005, p. 35-43.
- KERR, J. (1968). In: FORQUIN, J. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-25.
- LESSA, R. Democracia e Instituições Democráticas. In: **Seção Artigos do Curso de Gestão em Segurança Pública e Justiça Criminal no estado do Rio de Janeiro**. Disponível em <<http://www.propipi.uff.br/ineac/curso/nufep/artigos/docente/2/01.pdf>>. Acesso em 17 set. 2013.

MIGUEL, L. F. Teoria política feminista e liberalismo: o caso das cotas de representação”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15 nº44. São Paulo: ANPOCS, 2000.

MIGUEL, L. F. A Democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. In: **Dados**, vol. 45 nº 3. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa nº117**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

PAREDES LABRA, J. **Materiales didácticos em la practica educativa**: un análisis etnografico. Madrid: UAM/PALOP. Producciones Graficas, 2000, 423 p.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ROUSSEAU, J-J. **Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens**. Porto Alegre: Globo, 1945, 210 p.

SANTOS, L. **Flexibilização curricular**. Fórum de coordenadores de cursos. 26/06/2003. Disponível em Internet: <<http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/outros/flexibilizaçãocurricular.doc>>. Acesso em 02 dez. 2005.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática – Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1998, p. 37-61.

SILVA, A. M. J. F. da. **Tavares Bastos**: biografia do liberalismo brasileiro. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

TAYLOR; RICHARDS (1969). **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. In: FORQUIN, J. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-25.

TONINI, A., M. **Projeto de pesquisa**: Avaliação de *softwares* educativos livres para utilização nos cursos a distância de licenciatura de Matemática. In. Relatório parcial das atividades da bolsista. 2010. 10p. Disponível em:<[www.ufop.br](http://www.ufop.br)>. Acesso em 13 abr. 2011.