

JE

EDITORA: MARIA GORETI GOMES (JE)
EDITORES CIENTÍFICOS: NORBERTO DALLABRIDA (UDESC)
E DOUGLAS LEUTPRECHT (UNISOCIESC)

CADERNO CIENTÍFICO

Ano II - Número 02 Setembro de 2019
Periodicidade Anual

Índice

CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DA VELHA NA APRENDIZAGEM DO JOGO DE XADREZ NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO

Autora: **Juliana Barranco Tasca**..... Pág. 4 a 13

GUERRA FRIA NA TERRA DO SAMBA EM “O HOMEM DO SPUTNIK”: O USO DO CINEMA NA SALA DE AULA

Autora: **Carlos Carvalho Cavalheiro**..... Pág. 14 a 31

DA DITADURA MILITAR AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO: OS PROJETOS POLÍTICOS GOVERNAMENTAIS INSERIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Autora: **Bianka Maria Delagracia**..... Pág. 32 a 43

ANÁLISE DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA CPLP, CASO DE ESTUDO CABO VERDE

Autor: **António H.R.T. Silva**.....Pág. 23 a 66

MANDADO DE SEGURANÇA E INTERVENÇÃO DE TERCEIRO NO RECONHECIMENTO DO NEXO TÉCNICO EPIDEMIOLÓGICO

Autoras: **Yolanda Robert Claudino dos Santos e Sueli Ribeiro**Pág. 67 a 83

Resenha - MOVIMENTOS ORGÂNICOS E CONJUNTURAIS: UMA HISTORIOGRAFIA CRÍTICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Autora: **Fernanda Gomes Vieira**.....Pág. 84 a 87

Ano II - Nº 02 Joinville (SC), Setembro de 2019

www.jornaldaeducacao.inf.br

E-mail: contato@jornaldaeducacao.inf.br

Editora: JORNAL DA EDUCAÇÃO

Rua Padre Kolb, 99 B112/104

89202350 - Joinville SC

EXPEDIENTE

Jornal da Educação- on line ISSN 2596-223X

Jornal da Educação- Impresso ISSN 2237-2164

EDITORIA:

Maria Goreti Gomes (JE)

EDITORES CIENTÍFICOS:

Norberto Dallabrida (UDESC)

Douglas Leutprecht (UNISOCIESC)

COMITÊ EDITORIAL:

Bárbara Giese (UDESC)

Cássia Ferri (UNIVALI)

Celso Kraemer (FURB)

Daniel Ferraz Chiozzini (PUCSP)

Décio Gatti Júnior (UFU)

Gicele Cervi (FURB)

Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC)

Jane Mary Richter Voigt (UNIVILLE)

Julice Dias (UDESC)

Laurent Gutierrez (Université de Nanterre)

Letícia Vieira (USP)

Lucy Schmoeller (IFSC)

Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)

Mauro Castilho Gonçalves (PUCSP)

Roselaine Rippa (UDESC)

Rui Trindade (Universidade do Porto)

Sara Ramos Zamora (Universidad Complutense de Madrid)

Vitor Malaggi (UDESC)

Apresentação

Dando continuidade à proposta de proporcionar uma melhor circulação de textos científicos nas escolas catarinenses, publicamos a segunda edição do Caderno Científico do Jornal da Educação. Novamente, a publicação vem como o intuito de diminuir a barreira entre o conhecimento acadêmico e o que é produzido nas salas de aula pelos professores e professoras.

Em um contexto de uma política federal agressiva de cortes no financiamento de pesquisas, o Caderno Científico do Jornal da Educação possibilita aos professores-pesquisadores uma oportunidade de apresentar suas reflexões e análises na forma de artigos científicos, relatos de experiências escolares e resenhas.

A presente edição é composta por cinco artigos e uma resenha. Os dois primeiros tratam de questões metodológicas no Ensino Fundamental, intitulados “Importante contribuição do jogo da velha na aprendizagem do jogo de xadrez na series iniciais do Ensino Fundamental” e “Guerra Fria na terra do samba em ‘O homem do Sputnik’: o uso do cinema na sala de aula”, de Juliana Barranco Tasca e Carlos Carvalho Cavalheiro, respectivamente.

Na sequência, temos uma análise historiográfica de Bianka Delagracia intitulado “Da Ditadura Militar ao processo de democratização: os projetos políticos governamentais inseridos no Ensino de História”. O texto “Análise do ensino Técnico e Profissional na CPLP: caso de estudo Cabo Verde” de António Henrique Ramos Tavares Silva, abordará o Ensino Técnico sob uma perspectiva comparativista.

*Por fim, visando ampliar o escopo da publicação, temos um artigo mais específico da área do direito, de autoria de Yolanda Robert Claudino dos Santos e Sueli Ribeiro intitulado “Mandado de segurança e intervenção de terceiro no reconhecimento do nexó técnico epidemiológico”. E a resenha, de autoria de Fernanda Gomes Vieira, discorre sobre o livro *Movimentos Orgânicos e Conjunturais: Uma Historiografia Crítica da História da Educação*, de Dermeval Saviani, sobre o tempo da história e a construção do campo educacional brasileiro.*

Os editores e o comitê editorial do Caderno Científico do Jornal da Educação esperam que os textos reunidos na segunda edição desta revista online contribuam para melhorar os processos didáticos-pedagógicos nas escolas e se convertam em subsídios aos professores, pesquisadores, estudantes pais e mães de alunos.

Boa leitura!

Douglas Leutprecht

CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DA VELHA NA APRENDIZAGEM DO JOGO DE XADREZ NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO

TASCA, Juliana Barranco¹

Resumo: O presente estudo bibliográfico objetivou apontar a importante contribuição que o jogo da velha oferece para a aprendizagem do jogo de xadrez para os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Neste jogo as crianças brincam de forma lúdica e despreziosa, interagem socialmente, aprendem e compreendem regras de jogo, tanto o da velha quanto o do xadrez. O foco da interação entre um jogo com o outro é as linhas: horizontal, vertical e diagonal onde no jogo da velha se marcam os pontos e no xadrez relacionam e aprendem inconscientemente as movimentações das peças, basicamente cinquenta por cento do aprendizado do jogo de xadrez.

Palavras-chave: jogo da velha; jogo de xadrez; horizontal, vertical, diagonal.

Abstract: This bibliographic study aimed to point out the important contribution that the game of the old woman offers to the learning of the chess game for students from the 1st to 3rd year of education, in a playful and unpretentious way, the students play, interact Socially, learn and understand rules of play, both the old and the chess. The focus of the interaction between one game with the other is the lines: horizontality, vertically and diagonally where in the game of the old is where they mark the points and in chess unconsciously learn the movements of the pieces, basically 50% of the learning of the chess game.

Keywords: game of the old, game of chess, diagonally, horizontally, vertically.

Na constante busca de inovar e nos atualizar na metodologia pedagógica dos conteúdos de educação física para séries do ensino fundamental, mais especificamente sobre os jogos pedagógicos, nestes trabalhos iremos enfatizar sobre o jogo do xadrez. Jogo este que é de uma relevância muito significativa no desenvolver o intelecto dos educandos.

¹Formada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da EMEB Sadao Watanabe desde 2005.

Sob a ótica da complexidade do ensino do xadrez para os nossos alunos das series iniciais nos deparamos com a necessidade de alternativas metodológicas de aprendizagem, como uma ferramenta. Foi observando os alunos jogando o jogo da velha, que notamos que as linhas que são marcadas os pontos são as mesmas que as peças do xadrez se movimentam.

Portanto o jogo da velha se transforma em ferramenta pedagógica no ensino do xadrez para os nossos alunos.

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica... (MOYLES, 2002, p.21).

Na (BNCC, 2018) Base Nacional Comum Curricular, em se tratando de series iniciais do ensino fundamental o xadrez não está presente na unidade temática, objeto de conhecimento, brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e pois a única habilidade que poderia se enquadrar no xadrez seria a (EF12EF03) “Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas”. Esta é uma habilidade abstrata no tocante aos jogos de mesas, principalmente no xadrez projetando ao seu publico uma ideia de que o grau de dificuldade sobrepõe a idade mínima substabelecida pelo órgão educacional para a aplicação deste jogo.

No entanto o nosso projeto de xadrez é justamente ou principalmente para os 1º,2º,3º anos do ensino fundamental, contrapondo e inovando a maneira de ensinar xadrez. O bom uso de jogos em aula requer que tenhamos noção clara do que queremos explorar e de como fazê-lo. É importante direcionar para quem, onde e para qual realidade vamos aplicar os jogos. O ato de brincar proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável; é um agente de socialização; cria e desenvolve a autonomia (CUNHA, 2001, p. 14).

Neste trabalho em especial vamos nos ater mais sobre a contribuição do jogo da velha para conhecer e aprender o xadrez. Mas como assim? jogo da velha para aprender xadrez?

Jogo da Velha

Jogo da Velha Sim, muito bem, vamos conhecer um pouco do jogo da velha, segundo Wikipédia (2018),

O jogo da velha [...] tem três em linha é um jogo de passatempo popular. É um jogo de regras extremamente simples, que não traz grandes dificuldades para seus jogadores e é facilmente aprendido. A origem é desconhecida, com indicações de que pode ter começado no antigo Egito, onde foram encontrados tabuleiros esculpidos na rocha, que teriam mais de 3.500 anos.

Sobre o quão antigo é o jogo da velha, Oliver (2015) complementa:

[...] Só que alguns arqueólogos descobriram que alguns passatempos similares e o próprio jogo da velha foram criados em regiões diferentes do planeta, como no Império Romano, na América pré-colombiana e na China Antiga (conhecido como luk isut k-i). Caminhando mais na linha do tempo, há rumores que o jogo ganhou este nome porque era brincado pelas senhoras mais idosas nas cortes europeias que já não tinham a visão tão boa para bordar.

Nascimento (s/n), complementa a história contando-nos que o nome jogo da velha teve origem na Inglaterra quando as mulheres se encontravam ao fim da tarde para conversar, tomar chá e bordar, as mulheres mais velhas que tinham dificuldade para enxergar e foi então que inventaram este jogo como uma forma de passatempo e recrear; o jogo recebeu o nome de jogo da velha.

Segundo Guaraldo (2013) o jogo pode ser jogado sobre um tabuleiro ou mesmo sendo riscado sobre um pedaço de papel ou mesa. [...] onde o objetivo do jogador é colocar as peças de modo que formem uma linha reta. Conhecido praticamente em todo o mundo, o jogo da velha varia de nome conforme a região.

Uma observação relevante que se faz é sobre a questão de registros antigos do jogo da velha tanto quanto o jogo de xadrez. Com relação à idade mínima para o início da prática do jogo da velha conforme a consulta em sites, livros e outras fontes se faz a

partir de 4 anos, pois nesta idade a criança já começa a ter noções de regras simples, ter mais atenção, raciocinar um pouco antes jogar e pequenas ações de estratégia de jogo, começam a compreender as regras com maior facilidade, mas podem demorar um pouco para conseguirem jogarem sem supervisão.

Conforme Conzatti (2018) o jogo da velha é um divertimento que crianças podem desafiar seus colegas usando apenas lápis e papel. Apesar de simples é um ótimo jogo para estimular o raciocínio rápido, estratégia de jogabilidade, paciência, lidar com a frustração, atenção e concentração. Também trabalha conceitos matemáticos de linhas horizontal, vertical e transversal; classificação e quantidades.

Em se tratando do desenvolver e ofertar o jogo para os nossos alunos, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança ... o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Sobre o formato do jogo temos que desenhar um diagrama com duas linhas verticais paralelas cruzadas por duas linhas horizontais também paralelas, de maneira a formar nove espaços vazios. Duas pessoas jogam alternadamente, preenchendo cada um dos espaços vazios. Tradicionalmente se faz com X e O como elementos para a marcação. Cada participante deve usar um símbolo (X ou O). Vence o jogador que conseguir formar primeiro uma linha com três símbolos iguais, seja ela na horizontal, vertical ou diagonal. Muito bem, chegamos exatamente no ponto de fusão de um jogo com o outro, as linhas que os jogadores precisam marcar os três símbolos para poder ganhar: Horizontal/Vertical/Diagonal, sendo estas exatamente as linhas usadas nas movimentações das peças do xadrez, portanto concluo por experiência própria que “quem sabe jogar o jogo da velha e identifica seu ponto através das linhas já joga cinquenta por cento de xadrez” (grifo nosso).

Jogo de Xadrez

Primeiramente iremos conhecer um pouco do jogo de xadrez e depois focaremos neste ponto acima citado para melhor entendimento do objetivo do nosso trabalho.

O jogo de xadrez é muito antigo, pois até hoje não temos a época certa, é o que Nascimento (2018) professora de Xadrez da Escola Primeiro Passo de Recife nos diz em seu trabalho que:

O xadrez é um jogo muito antigo; não existem relatos históricos sobre sua origem, apenas indiretamente podemos determinar a época e o local onde esse jogo surgiu. Existem evidências de que o xadrez foi primeiramente inventado na China, em 204–203 a.C., por Han Xin, um líder militar, para dar às suas tropas algo o que fazer durante um acampamento de inverno. Também o Rei Arthur é cogitado como um dos possíveis inventores do jogo. Até mesmo a teoria de que foram os gregos, no cerco a Tróia, que o inventaram, possui defensores. No entanto, a origem na Índia é a mais aceita, com o nome de chaturanga, sem data determinada, sabendo-se apenas que foi muito tempo antes de Cristo.

Um fator em comum de ambos os jogos é o tabuleiro, o jogo de xadrez é jogado em um tabuleiro com 64 casas sendo 32 duas brancas e 32 de cor escuras, conforme Rezende (2002) acrescenta que existe 3 linhas no tabuleiro ... horizontal...vertical e a diagonal com peças também de cor brancas e pretas, sendo: 2 reis, 2 rainhas, 4 bispos, 4 cavalos, 4 torres e 16 peões.

Sobre posicionamento e movimento das peças temos através da apostila de xadrez para iniciantes do projeto O Saci da Organização Social de Apoio (2018) a Cultura de Itupeva – SP, a seguinte contribuição:

Cada peça possui uma posição inicial no tabuleiro; as torres são posicionadas nas extremidades do tabuleiro, na primeira linha; seu movimento consiste nas linhas: horizontal e vertical, quantas casas quiser e puder; os cavalos deverão ser posicionados cada um ao lado interno de cada torre; seu movimento consiste em L, sendo uma ou duas casas na horizontal e ou uma ou duas casas na vertical, quantas casas quiser e puder; os bispos posicionam-se um ao interno de cada cavalo, sendo o seu movimento nas linhas diagonais, quantas casas quiser e puder, limitando-se a sua cor de casa inicial, ou seja, o bispo que está na casa branca movimentam-se somente em diagonais brancas e o mesmo com o bispo de casa preta; rainha é posicionada no centro do tabuleiro, na casa de sua cor, movimentando se nas linhas horizontal, vertical e diagonal quantas casas quiser e puder juntamente com o rei que fica na casa de cor oposta a cor da peça, que também

movimenta-se nas linhas horizontal, vertical e diagonal, mas somente uma casa cada vez; peões ficam posicionados a frente das outras peças, portanto na segunda linha, sendo esta a única peça que se movimenta de uma forma – vertical e captura de outro na diagonal, somente uma casa cada vez .

Sobre a questão da contribuição do jogo de xadrez para o um melhor desenvolvimento do cognitivo do aluno temos muitos autores que nos auxiliam na argumentação teórica, como enfatiza a famosa frase “o xadrez é a ginástica da inteligência” do alemão Goethe (1786) e Estudiosos como Sá (2002a) e Miranda (2000) apud (Ferreira, 2018), afirmam que o ensino e a prática do jogo de xadrez quando utilizados como instrumento pedagógico pode trazer benefícios socioeducativos, tanto por provocar o exercício da sociabilidade, como o trabalho da memória, a autoconfiança e a organização metódica e estratégica do estudo.

Jogo da Velha + Jogo de Xadrez

Na contextualização do nosso projeto, onde o jogo da velha contribui significativamente na aprendizagem do jogo de xadrez, o ponto principal deste eixo são as linhas, onde no jogo da velha temos que marcar os três símbolos (X ou O) são as mesmas linhas ou direções usadas nas movimentações das peças do xadrez, horizontal, vertical e diagonal.

O projeto de xadrez com o jogo da velha apresenta uma ótica diferente na questão de jogar um para aprender o outro, pois o jogo de xadrez tem suas particularidades e suas complexidades de regras e abordagem histórica e intelectual do jogo.

No decorrer do ano letivo trabalhamos a parte motora e cognitiva nas aulas de educação física, e no intuito de resgatar e acalmar para a prática da atividade de xadrez introduzimos a atividade do jogo da velha na sala. Confeccionamos duas coroas de cada cor azul e rosa, explicamos o jogo da velha para todos e então escolhemos inicialmente 4 alunos para dar início ao jogo. Os meninos usam as coroas azuis e as meninas rosa, portanto são os reis e as rainhas que irão jogar o jogo da velha, a partir desta prática

ensinamos que cada linha tem um nome: horizontal, vertical e diagonal e que para marcar o ponto para os reis ou rainhas precisa identificar a linha que marcou o ponto, portanto estamos diante de uma atividade com abordagens de dois jogos distintos, mas um (jogo da velha) ajudando o aluno aprender o outro (jogo de xadrez).

Na ótica da contribuição dos jogos educativos para aprendizagem do aluno, independente se é um jogo ajudando a ensinar o outro (Murcia,2005 apud Feslikenian, 1974)) ressalta que:

O jogo deve cumprir duas funções na escola como conteúdo e como finalidade: a educação através do jogo e para o jogo. A aprendizagem, necessária para alcançar o desenvolvimento completo, está continuamente presente, tanto na escola quanto na própria vida. [...] aprender jogando é primário, o mais simples e natural da criança, já que é o menos traumático. [...] atendendo a essas duas funções que o jogo deve cumprir, primeiro na vida escolar e depois em sua vida profissional, a criança deve ser protagonista de sua educação.

Nesta ideia de adaptações e de oportunizar situações, espaços e momentos para a construção do conhecimento, Martinez (2002, 2003,2005) apud Tessaro e Jordão (2007), no processo da educação infantil o papel do professor é essencialmente importante, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Completando este contexto da oferta de situações, momentos para a criança, Vygotsky (1998) apud Tessaro e Jordão (2007) a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas ações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Nesta sistemática de desenvolver a atividade de jogo da velha de reis e rainhas fazer parte da aula favorece uma certa sequência pedagógica, constatamos alunos com certa dificuldade e ou que não conheciam o jogo, passam a entender e gostar.

Anteriormente no início do ano letivo fazemos rodas de leitura, explicação e mostramos cada peça do xadrez e o tabuleiro para todos os alunos. Posteriormente

ofertamos desenhos pedagógicos do xadrez para colorir e ensinamos a montagem das peças no tabuleiro.

Somente a partir deste conhecimento já adquirido é que damos início ao jogo da velha de reis e rainhas.

CONCLUSÃO

A busca por inovação de metodologias para o trabalho pedagógico se faz necessário, estudo e adaptações dos meios que temos, principalmente quando inclui o resgate de brincadeiras infantis e quando esta contribui na aprendizagem de outra atividade (jogo/ brincadeira) é melhor ainda e este método desenvolvido foi muito bem recebido e apreciado pelos alunos.

O foco norteador deste trabalho é oportunizar aos alunos conhecer o jogo de xadrez e através da observação dos alunos jogando jogo da velha percebemos que este jogo poderia contribuir muito com a aprendizagem e entendimento do jogo de xadrez, sem contar o jogo da velha propriamente dito.

Observamos através desta prática bons resultados com relação a conhecer, entender e reproduzir o conhecimento adquirido pertinente as linhas das direções de movimentação das peças do xadrez.

Os educandos aos poucos vão dominando a técnica pura do jogo da velha, começam a querer ensinar os colegas mesmo que ainda não entenderam o objetivo central do jogo, que por trás do jogo da velha já estamos aprendendo xadrez.

Inferimos também que os alunos ao longo do ano letivo apresentam um aprendizado significativo perante as direções das linhas de pontos do jogo da velha iniciando a correlação delas com o jogo de xadrez quando estão brincando e jogando xadrez, pois se transformam em reis e rainhas, momento este que resgatamos a imaginação das histórias infantis de princesas, heróis, personagens oportunizando aos educandos usar da imaginação, do faz de conta para que neste momento lúdico seja incrível e muito proveitoso.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 17/11/2018.

CAMARGO, Patrícia. *Jogo da velha é uma brincadeira para dentro e fora de casa que estimula a velocidade de raciocínio*. <https://www.tempojunto.com/2016/05/19/jogo-da-velha-e-uma-brincadeira-paradentro-e-fora-de-casa-que-estimula-a-velocidade-de-raciocinio/> Acessado em 17/11/2018.

COBRA, Nuno. *Jogar Xadrez Exige Preparo Físico*. pós-graduado em educação física pela Universidade de São Paulo /USP Disponível em <http://www.fexpar.esp.br/Leituras/nunocobra/QualidadeVida.htm> Acessado em 19/11/2018.

CONZATTI, Shana. *Jogo da velha: objetivos de aprendizagem e construções*. Educa Criança. <https://educacrianca.com.br/jogo-da-velha-objetivos-de-aprendizagem> acessado em 17/ /2018.

CUNHA. N.H.S., *Brinquedoteca: um Mergulho no Brincar*. 3. Ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DELAS. (s.d.). *Jogo da Velha: em 100 brincadeiras*<https://delas.ig.com.br/filhos/brincadeiras/jogo-da-velha/4e42e6443cb3176863000021.html>

FERREIRA, Eliane Alves. *Xadrez em três tempos: uma ferramenta de socialização e valores humanos*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 09, Vol. 04, pp. 40-55, setembro de 2018. ISSN:24480959

- FURLAN, Luís Claudio. *Jogo da velha*. Super interessante. <https://super.abril.com.br/historia/jogo-da-velha/> Acessado em 17/11/2018.
- GOETHE, Johann. *Uma Aventura no Mundo do Xadrez*. Disponível em: Site: <https://www.cdof.com.br/xadrez.htm> acessado em 18/11/2018.
- GUARALDO, Fabrizio. Cultura Pop na Web. *Como surgiu o Jogo da Velha?* 2013. Disponível em: <https://culturapopnaweb.wordpress.com/2013/05/16/como-surgiu-o-jogo-da-velha>. Acesso em: 05/03/2018
- JOGO DA VELHA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jogo_da_velha&oldid=56169162>. Acesso em: 17/11/2018.
- MARTINEZ, Ana Paula. (2002). *Preferência por tipos diferentes de matérias escolares e atividades em situação de escolha livre entre crianças do maternal a primeira série do ensino fundamental*. Tese de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UFSCAR. São Carlos. SP.
- MARTINEZ, Ana Paula. (2005) *Experiência em contar e ouvir estória: uma relação com os comportamentos de escolha de material escolar e atividades*. Psicóloga, Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e atualmente Aluna Especial do doutorado PPGE/UFSCar.
- MARTINEZ, Ana Paula; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara (2005) *Atividades de escolha livre: Uma proposta pedagógica em sala de aula infantil*. Psicóloga, Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e atualmente Aluna Especial do doutorado PPGE/UFSCar. Maria Stella de Alcântara Gil: Livre Docência em Educação. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ UFSCar.
- MIRANDA, N. *20 Jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MURCIA, Juan Antônio M. *Aprendizagem através do jogo*. Ed:Penso. 2005.
- NASCIMENTO, Michelle do. *Jogo do Galo ou Jogo da velha*. <https://emgeraldadiasassuncao.webnode.com.br/products/jogo-do-galo-ou-jogo-da-velha/> 2002 acessado em 09/09/2019.
- NASCIMENTO, Zodjane. (s/n) *História do xadrez*. Félix. Professora de xadrez da Escola Primeiro Passo. <http://www.construirnoticias.com.br/a-historia-do-xadrez/> acessado em 15/09/18.

OLIVER, Magno. *Por que o jogo da velha recebeu esse nome?* Fatos Curiosos. <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/por-que-o-jogo-da-velha-recebeu-essenome-1/> Acessado em 17/11/2018.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

PROJETO XADREZ – ONG O SACI. *Apostila de xadrez para iniciantes*. Organização Social de Ajuda á Cultura de Itupeva. www.osaci.org.br
<https://www.vianet.com.br/images/stories/download/apostila%20de%20xadrez.pdf>.
Acessado em 19/11/2018.

REZENDE, Sylvio. *Xadrez na escola: uma abordagem para iniciantes*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2002.

TESSARO, Josiane Patrícia e JORDÃO, Ana Paula Martinez. *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Psicologia.com.pt. :UNESCAR, 2007.

VYGOTSKY.L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUERRA FRIA NA TERRA DO SAMBA EM “O HOMEM DO SPUTNIK”: O USO DO CINEMA NA SALA DE AULA

COLD WAR ON THE LAND OF SAMBA IN "THE MAN OF SPUTNIK": THE USE OF THE CINEMA IN THE CLASSROOM

Carlos Carvalho Cavalheiro¹

RESUMO: O presente trabalho procura discutir a possibilidade do uso dos filmes brasileiros do ciclo das “Chanchadas” como instrumento de apoio pedagógico para o ensino de História, uma vez que as mesmas retratam aspectos da vida cotidiana de uma época, bem como explicitam as representações e visões de mundo de parcela da sociedade brasileira, sobretudo, a classe média e baixa do Rio de Janeiro dos anos 40 e 50 do século XX; tomando como exemplo o filme “O homem do Sputnik”, produzido em 1959 pelos estúdios da Atlântida e dirigido por Carlos Manga.

PALAVRAS CHAVES: Cinema Nacional, Educação, Ensino de História

ABSTRACT: The present work tries to discuss the possibility of using the Brazilian films of the "Chanchadas" cycle as an instrument of pedagogical support for the teaching of History, since they portray aspects of the daily life of an era, as well as explain the representations and visions Of part of the Brazilian society, especially the middle and lower classes of Rio de Janeiro in the 1940s and 50s of the 20th century; Taking as an example the film "The man of the Sputnik", produced in 1959 by the studios of Atlântida and directed by Carlos Manga.

KEY WORDS: National Cinema, Education, History Teaching

¹ Professor de História da rede Pública Municipal de Porto Feliz (SP). Mestre em Educação (UFSCar, campus Sorocaba). Licenciado em História e em Pedagogia, Especialização (Lato Sensu) Metodologia do Ensino de História e em Gestão Ambiental, Bacharel em Teologia. Escritor, poeta, historiador, cineasta e pesquisador de cultura popular paulista. Autor de diversos livros, dentre os quais se destacam: “Folclore em Sorocaba”, “O Negro em Porto Feliz”, “Cenas da Escravidão”, “Vadios e Imorais”, “Ergástulo”. Acadêmico correspondente da FEBACLA (Federação Brasileira dos Acadêmicos de Ciências, Letras e Artes) e Membro da Academia Independente de Letras. Contato: carlosccavalheiro@gmail.com

Introdução

O uso didático-pedagógico do cinema nas salas de aula, sobretudo para alunos do Ensino Fundamental e Médio, foi, nas palavras de Marcos Napolitano, descoberto tardiamente pelas escolas, se compararmos com o tempo de existência do cinema, que em 1995 completou cem anos (NAPOLITANO, 2006).

Parte dessa afirmativa pode ser explicada pela popularização dos aparelhos de reprodução de fitas em VHS na década de 1980, o que facilitou a projeção de filmes nas salas de aula por exigir poucos recursos: uma televisão, o aparelho de vídeo-cassete e o filme em formato de fita. Mas isso não é suficiente como explicação, pois já havia equipamentos portáteis de projeção de filmes nas décadas anteriores.

Um dos problemas da utilização dos filmes em sala de aula como material de apoio pedagógico é a falta de objetividade dos educadores quando se propõem a usar dessa ferramenta, conforme aponta José Manuel Moran, eis que não raro o filme é exibido como “tapa-buraco” (para suprir um problema inesperado, como a ausência de um professor), como “enrolação” (quando o vídeo não se refere ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula), por conta do “deslumbramento” do professor (que ao descobrir o uso do vídeo, o faz sem critérios e em todas as aulas), ou como material autossuficiente, ou seja, sem a necessidade de reflexão, dinâmicas, avaliação do que foi visto. E há ainda o caso dos professores perfeccionistas que não utilizam o filme em sala de aula porquanto sempre encontram alguma imperfeição estética, histórica ou informativa no filme (MORAN, 1995).

Acrescente-se, ainda, o preconceito inerente às produções nacionais, ainda mais em relação às chanchadas, que receberam o termo pejorativo desde o seu início. Em depoimento ao documentário “Assim era a Atlântida”, dirigido por Carlos Manga e produzido em 1975, o ator e produtor Cill Farney comenta o quanto “apanhava” da crítica cinematográfica. As chanchadas nunca foram um gênero bem visto pela intelectualidade brasileira. Há pouco se vem reconhecendo o valor artístico dessas produções, redimindo assim o trabalho de grandes humoristas como Oscarito, Grande Otelo, Zé Trindade, Zezé Macedo e tantos outros. Esse preconceito acompanha os dias atuais, sem dúvida.

Basta dizer que o livro “Como usar o cinema na sala de aula”, de Marcos Napolitano, aponta centenas de filmes com potencial de uso didático-pedagógico, sem citar nenhuma das chanchadas.

Apenas em um momento, quando discorre sobre a história do cinema, as chanchadas são citadas e da seguinte forma:

O Brasil, depois dos chamados “ciclos regionais” dos anos 1920 e 1930 (cinema produzido por diretores pioneiros e artesanais, como Humberto Mauro, Silvino Santos e Eduardo Abelim), chegou a flertar com o cinema industrializado de vocação comercial, seja através dos dramas da Vera Cruz ou das chanchadas da Atlântida, ao longo dos anos 1950. Mas foi nos anos 1960 que, mesclando elementos do cinema francês e italiano, o Brasil gerou a primeira grande escola cinematográfica do Terceiro Mundo reconhecida pela crítica mais exigente, o Cinema Novo (NAPOLITANO, 2006, p. 74).

Da lista de mais de duzentos filmes indicados para uso em sala de aula, não há sequer uma produção da Atlântida da época das chanchadas, do que se depreende que haja sim um preconceito em relação a esse gênero. Poder-se-ia alegar que tais filmes não foram citados em decorrência da dificuldade de se obter cópias comerciais dos mesmos em formatos de VHS ou DVD. Não é verdade. Não há cópias de DVD disponíveis dos filmes “Independência ou Morte” (dirigido por Carlos Coimbra, 1972) e “Homem da capa preta” (dirigido por Sérgio Rezende, 1986), embora ambos constem na lista de sugestões para uso acostada ao final do referido livro.

Ademais, no mesmo ano em que o referido livro foi publicado, em 2006, todas as chanchadas disponíveis da Atlântida foram vertidas para o formato DVD na Coleção Atlântida 65 Anos. Não há, portanto, nenhuma justificativa plausível para a não inclusão desses filmes na lista.

Especialmente, o filme “O homem do Sputnik”, produzido em 1959, e que traz importantes informações sobre as representações e mentalidades de sua época, bem como um retrato do Brasil da Era Juscelino Kubitschek (JK).

Outra discussão pertinente relaciona-se ao conceito de fontes históricas. Ainda influenciados pelo positivismo do século XIX, muitos professores de História não reconhecem como fonte a multiplicidade de documentos, utilizando os filmes como meras “ilustrações” e não realmente como fonte histórica.

Como bem nos lembra o historiador Jacques Le Goff

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicação de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 1990, p.28).

Na mesma esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais para História e Geografia do Ensino Fundamental, traz a preocupação com o uso – e reconhecimento – de fontes diversificadas e não apenas as escritas. Com isso, outros documentos ganharam importância na investigação histórica, podendo, também, serem utilizados com o viés didático, em sala de aula.

Por esse motivo, os PCN's discorrem sobre a importância do uso de fontes diversificadas, sobretudo nas aulas de História e Geografia, tendo em vista que a comunicação entre as pessoas não se estabelece apenas pela escrita. Então, por que reconhecer como fonte histórica apenas o documento escrito?

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além da escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica (BRASIL, 2001, p. 31)

Dentre as formas de linguagem e de formas de comunicação entre as pessoas, o filme / cinema possui a vantagem de englobar mais de uma. Afinal, o filme pode conter músicas, possui um padrão rítmico próprio, é gestual, é oral, simbólica... Enfim, é um veículo de comunicação que se utiliza de diversas linguagens, além de sua própria que se escora na imagem em ação, em movimento. Além disso, os filmes retratam a sua época. Mesmo um filme épico, como “Os dez mandamentos”, tem muito mais relação com o momento em que foi produzido do que com aquele que supostamente retrata. No caso em questão, o clássico filme de Cecil B. De Mille, se sobressai esse aspecto logo na abertura da película.

O diretor do filme aparece, por detrás de uma cortina, e diz que aquele gesto é algo incomum, mas que o tema do filme também o é: “o nascimento da liberdade”. E discorre sobre como se deu o processo de pesquisa para as filmagens. Em determinado momento, Cecil B. De Mille diz: “o tema deste filme é se o homem deve ser governado pelas leis divinas ou governado pelas leis de um ditador como Ramsés”. E continua: “Os homens são propriedade do Estado ou almas livres sob a Lei de Deus. A mesma batalha acontece no mundo até os dias de hoje”.

Esse filme foi produzido em 1956, durante o auge da Guerra Fria e da ferrenha oposição entre o mundo capitalista da “liberdade” e o comunista da “ditadura”. Cecil B. De Mille deixa explícito que seu filme é um alerta para o seu tempo, para a escolha entre a “liberdade” e a “ditadura”, entre ser “propriedade do Estado” ou “almas livres”.

Para deixar isso mais claro ainda, o diretor fez questão de um gesto “incomum”: apresentar as razões de seu filme, na abertura do mesmo. Por isso, os filmes são carregados da mentalidade e dos parâmetros de época.

Nesse sentido, filmes como as chanchadas cariocas são importantes testemunhos da mentalidade, do imaginário, do contexto histórico em que foram produzidos. O filme “O homem do Sputnik”, por exemplo, traz importantes elementos sobre o contexto da Guerra Fria, mas também a posição do Brasil em relação a esse contexto durante o governo JK.

Demonstra também o sentimento de auto-estima produzido durante os “Anos Dourados” no povo brasileiro. Talvez, pela primeira vez, os brasileiros acreditaram que o país “poderia dar certo”. Conforme atesta Boris Fausto, “na memória dos brasileiros, os cinco anos do governo Juscelino são lembrados como um período de otimismo associado a grandes realizações, cujo maior exemplo é a construção de Brasília” (FAUSTO, 1999, p. 429).

Ainda que não tenham sido produzidos com essa intenção, os filmes das chanchadas cariocas podem ser considerados como “lugares de memória” (NORA, 1993). De acordo com Pierre Nora, os lugares de memória são veículos que transportam as informações do passado “a forma extrema onde subiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela ignora” (NORA, 1993, pp. 12 – 13). Nora (Op. cit.) diz que a memória espontânea, aquela que voluntariamente pertenceria ao cotidiano das pessoas, sem necessidade de ser “acionada” por nenhum mecanismo externo, presente no cotidiano das primeiras sociedades, já não existe mais em nossas organizações sociais mais complexas.

Por isso necessita-se, hoje, de lugares que “transportem” (ou carreguem) essa memória. “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares” (NORA, 1993, p. 8). Isso porque, “não haveria lugares, porque não haveria memória transportada pela história” (NORA, 1993, p. 8). Esse papel da história em “transportar” a memória do passado inexistiria, uma vez que “cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido” (NORA, 1993, pp. 8 – 9).

Apesar de o conceito desenvolvido por Nora apontar que um lugar de memória só existe se investido de vontade de memória, ou seja, a intenção de ser reconhecido como tal, os filmes das chanchadas cariocas poderiam ser considerados como tais por carregarem consigo informações importantes sobre o período em que foram produzidos.

Tais filmes são o testemunho de uma época e um imprescindível documento histórico que pode ser utilizado como ferramenta didática em aulas de História.

“O homem do Sputnik”

Produzido em 1959, dirigido por Carlos Manga, tinha em seu elenco nomes como Oscarito (no papel de Anastácio, o “homem do Sputnik”), Zezé Macedo (como Cleci, esposa de Anastácio), Cyll Farney (o jornalista Nelson, o “mocinho” do filme) e participações de Jô Soares (na época, Joe Soares) e Norma Bengell (como a francesa Bebé).

A sinopse do filme é a seguinte: “O filme narra as peripécias de um homem simples que pensa que o satélite russo [Sputnik](#) caiu no telhado de sua casa. Ele é perseguido por espíões de todos os tipos até que a verdade vem à tona” (WIKIPEDIA, Acesso em 27 jul 2012).

Diferentemente de outros filmes do mesmo gênero das chanchadas, “O homem do Sputnik” possui um enredo e argumento onde há um restrito espaço – quase nenhum mesmo – para as apresentações musicais ou artísticas de forma geral (dança, coreografia, etc). As exceções, justificáveis e inseridas no contexto do filme, são as apresentações do bailarino russo e da cantora francesa, que não é ninguém mais do que Bebé,² interpretada por Norma Bengell, e que tem como missão seduzir Anastácio para que este entregue o satélite Sputnik à França. Diante disso, é possível se falar num amadurecimento do gênero das chanchadas, com roteiros mais sólidos e bem elaborados e uma preocupação estética com a imagem (que pode ser vista na cena em que Cyll Farney está lutando com espíões estadunidenses numa praia deserta à noite, por exemplo).

O filme retrata o período do governo JK (1956 – 1961), sendo possível encontrar muitos símbolos representativos da mentalidade e representações dessa época. Toda imagem possui uma linguagem própria, especialmente o cinema. Essa linguagem reproduz uma construção do imaginário próprio da época em que o filme foi concebido. Portanto, a “leitura” de um filme é a leitura da mentalidade de uma época eis que “a imagem não ilustra em nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico” (SALIBA, 2002, p. 119).

Desse modo, o filme de ficção não deve ser utilizado em sala de aula da mesma forma como seu utiliza um documentário (NAPOLITANO, 2006). Mesmo porque, o filme é “uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento” (SALIBA, 2002, p. 119). Se, no entanto, não se pode apreender a realidade histórica de

² Bebé é uma referência à Brigitte Bardot, atriz francesa e símbolo sexual da época. Bebé seria, portanto, as iniciais B B, do nome da atriz.

uma época por intermédio da assistência de um filme, é bem verdade, por outro lado, que se pode investigar as representações, o imaginário e mentalidades de uma época.

E, para tentar estabelecer tais relações, ou seja, decifrar o que esses símbolos podem nos dizer sobre a época que retratam, se faz necessário conhecer os fatos históricos a eles referidos. Por isso, é importante conhecer os aspectos gerais do tempo em que o filme foi produzido, ou seja, a Era JK. Mas qual a característica, ou características, do governo JK? Boris Fausto, conceituado historiador brasileiro, dá alguns parâmetros:

Em comparação com o governo Vargas e os meses que se seguiram ao suicídio do presidente, os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado da construção de Brasília. Os “cinquenta anos em cinco” da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população (FAUSTO, 1999, p. 422).

A primeira informação que salta do texto é a de um período de otimismo. Afinal, o Brasil poderia “dar certo”, desenvolver-se econômica e socialmente. O nacional-desenvolvimentismo, característico do governo JK, fez com que o crescimento do PIB brasileiro *per capita* na década de 1950 fosse aproximadamente três vezes maior do que o do resto da América Latina. Ademais, apesar de usar o Estado como incentivador da economia e promotor da infraestrutura, a indústria nacional para o desenvolvimento econômico e o capital estrangeiro para promover esse desenvolvimento; a política internacional do governo JK sempre se pautou por certa independência, a despeito do contexto de Guerra Fria.

O ator José Lewgoy, famoso por interpretar papéis de vilão nas chanchadas, disse, em depoimento ao documentário “Assim era a Atlântida” que “a chanchada era o reflexo de uma época otimista”. Grande Otelo, no mesmo documentário, acrescenta que a chanchada “era o símbolo de uma época”.

O otimismo dessa época impulsionará comportamentos, especialmente o da autoestima do brasileiro, reconhecendo-se não mais como mero fantoche na mão das superpotências, mas como alguém capaz de dialogar de igual para igual (não obstante as diferenças econômicas e sociais). O otimismo contribuía, ainda, para a sedimentação de um sentimento de participação, de nacionalidade.

Se o otimismo e a esperança implicaram profundas alterações na vida da população em todo o mundo, permitindo, não a todos, mas a uma parcela - os setores médios dos centros urbanos -, consumir novos e mais produtos, por outro lado, a vontade do novo trazia embutido, em várias áreas da cultura, o desejo de transformar a realidade de um país subdesenvolvido, de retirá-lo do atraso, de construir uma nação realmente independente (KORNIS, 2012).

Se conjugarmos esses elementos, comparando-os ao filme “O homem do Sputnik”, poderemos estabelecer relações entre os simbolismos do filme e a sua época. O Brasil estava se desenvolvendo economicamente, o que gerou um crescimento dos centros urbanos, mas ainda era um país dividido entre uma sociedade rural e uma sociedade urbana.

A despeito de o desenvolvimento industrial produzir o êxodo rural, existia ainda uma considerável população no meio rural. É de bom alvitre lembrar que “até a década de 1950, 60% da população brasileira vivia no campo e o proletário nacional era insignificante do ponto de vista das indústrias de grande porte estrangeiras” (FABER, 2012). Parece então que os protagonistas do filme, Anastácio (interpretado por Oscarito) e o jornalista Nelson (papel de Cyll Farney), representam, respectivamente, esse Brasil “rural e urbano” ao mesmo tempo. Anastácio vive em um sítio retirado da zona urbana e é produtor de ovos de galinha. Sua esposa Diocleciana (Cleci), sonha em sair daquele lugar e viver na zona urbana, cercada de luxo e de pompas.

Anastácio é o retrato do homem simples e de poucas ambições. Quer apenas dinheiro suficiente para reconstruir o seu galinheiro que foi destruído pela queda do suposto satélite russo Sputnik. Porém, diante da possibilidade de ganhar dinheiro “no mole”, usando uma gíria da época, Anastácio se vê seduzido a abandonar aquela vida simples por uma mais sofisticada. Representação da atração que a cidade exercia sobre o homem do campo gerando o êxodo rural?

Essa tensão entre o rural e o urbano, entre a mudança de vida e de hábitos, bem pode ser a metáfora sim do êxodo rural. A paisagem e a temporalidade da residência (granja) de Anastácio bem denotam a vida do homem do campo. Uma das referências a isso é o português – que parece ser uma espécie de auxiliar do padre da localidade – que se desloca montado em um burro. Anastácio, para poder se dirigir ao centro urbano, precisa ficar numa estrada a espera de uma carona. Tais cenas se contrapõem com o do centro da cidade do Rio de Janeiro, onde vive o personagem Nelson, jornalista que trabalha como colunista social de um jornal, mas que procura galgar uma posição de mais destaque. Sua noiva trabalha em um banco e é ela quem descobre “o homem do Sputnik”.

As cenas em que Nelson aparece no início da trama demonstram todo o conjunto de uma cidade – na época, capital da República – em pleno desenvolvimento urbano: carros, multidões de pessoas pelas ruas, prédios, agitação, polícia... Contraponto para a aparição de Anastácio: granja, rua de terra, galinhas, casas isoladas (e pequenas), pessoas se locomovendo em lombo de burro...

Outro fator a ser observado é a política externa independente, uma das características da Era JK. Na trama do “Homem do Sputnik”, a notícia de que o satélite teria caído na granja de Anastácio

acende a disputa de três potências mundiais: a França (representando toda a Europa), a URSS e os EUA (símbolos da Guerra Fria). Cada uma das potências utiliza de uma forma para conseguir o satélite: os EUA pretendem usar a coopção pelo dinheiro; a URSS a persuasão pela violência e a França pela sedução.

Aqui se vê o uso dos estereótipos, como os estadunidenses ignorantes (não sabiam onde ficava, por exemplo, o Brasil, país do próprio continente americano), corruptores, presunçosos (em várias passagens do filme vemos o discurso de que “eles” são os melhores, os mais fortes, os mais...) e, ainda, utilizando de expedientes colonialistas como a prática de escambo (o personagem interpretado por Jô Soares usa o interfone para pedir um avião cheio de chicletes e bugigangas para enganar um “bando de índios”, repetindo o uso português nestas terras em troca do trabalho indígena do corte do pau-brasil). Já os soviéticos são todos carrancudos, carecas, de uniforme militar, mas, ao mesmo tempo, hipócritas (enquanto uma elite dirigente usufruía de todas as benesses – incluindo uma garrafa de Coca-Cola, guardada dentro do armário – a população camponesa passava fome e tinha menos alimento que as vacas porque “não produziam como as vacas”, eis que viviam num regime onde os interesses pessoais foram abolidos do dicionário...).

Para a França, o estereótipo colocado é o da “amante francesa”, à la Brigitte Bardot, símbolo sexual dos anos 1950 e 60. É de se reparar que a personagem de Norma Bengell chama-se Bebé (ou BB), fonema dobrado da letra “B”, de Brigitte Bardot.

A temática da Guerra Fria está presente durante todo o desenrolar do filme. O encontro dos carros dos espões estadunidenses com os soviéticos na entrada do Hotel Copacabana é significativo do ponto de vista de representação imagética: carros de cores distintas (um branco e outro preto), estacionados em oposição (um defronte ao outro, o que representa, também um confronto, um enfrentamento) e com os três espões de cada lado (símbolo do equilíbrio de forças?) encarando-se mutuamente.

Em outro momento, Anastácio está com Bebé num sofá encoberto por uma cortina. O chefe da delegação soviética informa à esposa de Anastácio, a senhora Cleci, o que está “acontecendo por detrás da cortina”. O espião dos Estados Unidos, interpretado por Jô Soares, diz à Cleci que “seu governo (EUA) pode garantir que tudo o que se passa detrás da cortina é mentira”, numa clara alusão à “Cortina de Ferro”, expressão que designava a porção Oriental da Europa sob a influência da URSS.

O otimismo pelo Brasil, aliado ao nacionalismo e a sua política de independência externa podem ser sintetizados, simbolicamente, no personagem Nelson. É ele quem orienta Anastácio a não vender o Sputnik ao primeiro que aparecesse, ou seja, à primeira pressão que sofresse de um

dos representantes das potências mundiais. É ele quem dá força ao brasileiro Anastácio para que não ceda às pressões dos estrangeiros. Há muitas outras interpretações que poderiam ser feitas em relação ao comportamento de Nelson e Anastácio, mas isso seria cair na tentação de lidar apenas com ilações e especulações, correndo o risco de perder a objetividade deste trabalho. Prefere-se não correr tal risco.

Outra cena que parece demonstrar o otimismo brasileiro é a da luta entre Nelson e os espões dos Estados Unidos numa praia, à noite. Embora fossem três espões, um deles truculento, alto e forte, o brasileiro conseguiu se desvencilhar deles usando golpes da capoeiragem ou pernada carioca. Isso é bastante representativo, pois o ator Cyll Farney em outras produções da Atlântida lutou com os “bandidos” sem usar de tais golpes característicos da capoeira, como a ginga, a rasteira e a “bênção” ou “chapa de frente”. No entanto, no filme em questão, ele usou de uma luta tipicamente brasileira para derrotar os espões estadunidenses.

Um símbolo para a pretensa igualdade, ou melhor, para a relação internacional independente – o que naquela época queria dizer fora do âmbito da Guerra Fria – na qual o Brasil poderia se colocar diante dos demais países sem se sentir inferiorizado.

Por fim, pode-se perceber que o brasileiro “levou a melhor” no final do filme, pois enganou todas as potências, eis que o “Sputnik” era, na verdade, uma esfera celeste de metal que fazia parte de um conjunto de um catavento com pontos cardeais e um galo encimado. A despeito disso, enquanto pôde, o brasileiro Anastácio aproveitou-se da situação e das benesses oferecidas pelas potências, a despeito de ter sofrido, por seu turno, certa pressão desses mesmos países. Uma metáfora do Brasil da época?

Por todos esses aspectos apontados, e outros mais, o filme “O Homem do Sputnik” pode sim ser usado como importante ferramenta didático-pedagógica para se entender uma época, suas mentalidades e representações. Ademais, trata-se de uma fonte histórica relevante, por retratar uma época, seus costumes, sua mentalidade.

O uso do filme “O Homem do Sputnik” em sala de aula

Em novembro de 2011 o professor titular de História da EMEF. Coronel Esmédio, na cidade de Porto Feliz, trabalhou com seus alunos o filme “O Homem do Sputnik” como forma de evidenciar – e, ao mesmo tempo, reconhecer – aspectos trabalhados no conteúdo programático da referida disciplina. Os alunos, todos do 9º ano do Ensino Fundamental, assistiram ao filme,

participaram de debate e, ao final, alguns postaram suas conclusões em um blog construído com essa finalidade.

O blog “Passado Anotado” (<http://passado-anotado.blogspot.com.br/>) foi construído pelos próprios alunos com orientação do professor de História. Dessa forma, pode-se verificar o quanto os alunos haviam apreendido do simbolismo das imagens do filme em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula.

Os depoimentos eram espontâneos, ou seja, os alunos poderiam discorrer sobre quaisquer aspectos que tivessem sido observados por eles, especialmente, mas não exclusivamente, aqueles que se referiam ao contexto da Guerra Fria. Os depoimentos foram realizados após a assistência do filme e de debate em sala de aula, o que colaborou com uma percepção mais aguçada dos elementos presentes na película.

Obviamente, houve um processo de sensibilização para os estudantes. Afinal, o filme, a princípio, teria poucos atrativos para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um filme em preto e branco, produzido há várias décadas, com o agravante de ser uma comédia, o que, culturalmente é visto como descompromisso com a seriedade, digno de confiança. Tudo contribui para que as chanchadas sejam vistas, preconceituosamente, como produções isentas de interesse para as aulas de História.

Por esse motivo, o trabalho de sensibilização é imprescindível para que o uso desse gênero do cinema possa surtir algum efeito dentro dos objetivos do planejamento das aulas do professor. No caso em tela, durante as aulas em que tratava do tema “Guerra Fria”, o professor comentava sobre o filme, aguçando a curiosidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que previa das distâncias culturais e cronológicas da produção em relação aos alunos.

Com isso, os estudantes não somente desenvolveram um respeito com relação àquela produção cultural, como também ficaram instigados a conhecê-la mais de perto. Essa foi a oportunidade para construir, conjuntamente, a proposta de exibição do filme como complementação das aulas expositivas. É de bom alvitre lembrar que o filme “O Homem do Sputnik” foi apresentado, desde o início, como uma fonte histórica e não uma ilustração do que havia sido explanado nas aulas.

Com isso, estimulou-se o exercício de interpretação. Afinal, é isso o que são as fontes: documentos que por si só não dizem nada, a não ser que haja a intervenção humana de interpretá-los à luz dos conhecimentos históricos. Mesmo não se tratando de historiadores, os estudantes do Ensino Fundamental puderam realizar o exercício de interpretar as cenas daquele filme como uma

fonte histórica. Por outro lado, os alunos puderam entender que o conhecimento histórico produzido em sala de aula tem uma aplicação prática em suas vidas.

De outra forma, como poderiam exercitar a interpretação daquela produção cinematográfica? Da mesma maneira, esse exercício poderia ser realizado na interpretação de uma propaganda veiculada na televisão, ou uma notícia de telejornal ou mesmo uma teledramaturgia, as nossas famosas “novelas”?

Um dos depoimentos dos alunos demonstra o que foi percebido pelo mesmo em relação ao filme. O aluno Renan Pinto diz no seu texto que:

Ao decorrer do filme vemos outras representações sobre a Guerra Fria, como a cortina que separava a Europa capitalista da socialista, quando os soviéticos repugnam a marca de refrigerante Coca-Cola por ser uma marca capitalista e preferem beber Vodca. Também há uma cena demonstrando a situação social na URSS com as pessoas que representaram o poder na URSS falaram uma família humilde, destratando-a, mostrando que de fato não havia um socialismo real na URSS. Há também várias referências ao café, que ainda tinha sua importância econômica, e também ao Brasil avançando e se desenvolvendo, que era uma meta de JK (Jucelino Kubitschek), presidente do Brasil naquela época.

O aluno Felipe Augusto Ribeiro de Oliveira também anotou suas impressões sobre o filme e, em determinado momento disse:

Ao decorrer do filme podemos ver traços da Guerra Fria. O filme mostra a luta dos EUA e URSS para conseguirem o Sputnik, podemos ver ao longo das cenas que eles se enfrentam no corredor do hotel onde ficam de frente uns para os outros (EUA x URSS), uma marca também é que os agentes secretos dos EUA tentaram fazer troca com ele pelo Sputnik, a URSS tentou conseguir o objeto por ameaças, e a França tentou com sensualidade. Também temos a cena em que quando chegam ao Brasil os EUA saem de um carro branco enquanto a URSS saem de um carro preto, simbolizando as controversas entre estes países, e logo que se encontram se olham como se ali estivesse acontecendo a guerra, onde seus olhos foram suas armas e se enfrentaram ali.

Por fim, para não estender demasiadamente as observações dos alunos, insere-se aqui parte do depoimento do aluno Leandro de Oliveira:

Numa outra cena mostra os Soviéticos tirando da estante bebidas Norte-americanas e Francesas (Wisk e champagne) e ao fundo uma garrafa de Coca-Cola, bebida tipicamente dos Estados Unidos, que era principal rival da União Soviética. Uma importante observação no filme que deve ser vista é que mostra o Brasil com relações com outros países, não só com os EUA por meio das marcas como a Citroen (França). Mas também mostra a forte influência dos EUA no Brasil com o carro mais famoso da década de 50 o 1957 Chevrolet Bel Air, conhecido como o Queridinho das Américas e também a própria Coca-Cola. O filme também se passa no campo e na cidade, mostrando que o Brasil estava se urbanizando, mas também cultivava a antiga vida no campo.

O filme está no contexto da Guerra Fria, pois mostra o conflito ideológico entre Estados Unidos e União Soviética e criticando tanto o sistema Capitalista quanto o Socialista.

Os depoimentos acima demonstram o quanto os alunos conseguiram estabelecer em termos de relações entre o conteúdo aprendido em sala de aula e o que se passou no filme, tornando o ensino de História mais palpável e prático, mas, sobretudo, significativo.

Além disso, os depoimentos demonstram a análise que os estudantes fizeram do filme enquanto documento (fonte) histórica, buscando nas “entrelinhas” da trama o imaginário, as representações, a mentalidade e o contexto de uma época.

O filme serviu como estímulo para pesquisas mais aprofundadas sobre o período retratado. Verifica-se, por exemplo, a inserção de informações como as marcas de automóveis, e o que representavam em sua época.

Outro fator importante a ser considerado é o contato que os estudantes tiveram com imagens e representações do passado, o que foi possibilitado por meio da assistência ao filme. Diferentemente da explanação do professor em sala de aula, as imagens do filme trazem uma outra perspectiva ao estudante, que dessa forma pode sentir a oportunidade de fazer por si próprio a análise de uma fonte documental.

Os PCNs chamam a atenção para a necessidade de se conhecer os outros tempos, o tempo de nossos antepassados, pois é disso que decorre a noção de permanência e continuidade. Ao analisar o filme – não simplesmente assisti-lo – o estudante detém seu olhar crítico em busca das relações entre o seu tempo e o que o filme retrata. E é inevitável a comparação entre os dois.

Como exemplificou o historiador Eric Hobsbawn, “é inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos” (HOBSBAWN, 1998, p. 36). Também é inevitável que tais comparações sejam realizadas no momento em que informações de tempos distintos – a nossa e a de outrem – se colocam frente a frente. É isso o que produz a assistência de um filme de tempos idos.

Da mesma forma, “é fundamental a percepção de que o ‘eu’ e o ‘nós’ são distintos de ‘outros’ tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam e vestiam-se e se relacionavam de outra maneira” (BRASIL, 2001, p. 33).

Considerações Finais

Os filmes do gênero conhecido como “Chanchada” são importantes documentos da mentalidade e das representações de sua época, como uma crônica em forma de imagem em movimento.

Não são meras “ilustrações” e muito menos filmes dissociados do contexto em que foram produzidos. Ao contrário, são filmes que exigem um nível avançado de interpretação para que se possa entender o caráter simbólico das cenas. As informações do filme não estão no âmbito do explícito. É preciso desenvolver o senso de “leitura” das entrelinhas para que se possa compreendê-lo.

Os filmes das chanchadas cariocas podem ser considerados, ainda, como lugares de memória porquanto carregam informações cruciais de uma época, trazendo lembranças de um passado para o presente. Com isso, estabelece-se a ponte entre o mundo vivido pelos estudantes e o pretérito.

Outro fator a ser levado em consideração é que o cinema, enquanto instrumento didático-pedagógico permite a observação de diversas formas de comunicação num só material. Levando-se em consideração que os PCNs reconhecem a importância do uso de formas diversas de registros históricos, oriundos das diferenças sociais e econômicas da população brasileira, é importante que se oportunize aos estudantes o acesso a fontes históricas diferentes. Como preconiza os PCNs, “nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico” (BRASIL, 2001, p. 39).

Por essas características, há sim a possibilidade de se trabalhar tais filmes em sala de aula, desde que o professor esteja consciente de quais aspectos irá se utilizar para relacionar o que foi aprendido em sala de aula com o conteúdo do filme. Não apenas como ilustração do conteúdo, mas como fonte para análise.

Desse modo, faz-se necessário perceber a importância do planejamento das aulas, do conhecimento pelo professor do filme utilizado e, por fim, dos objetivos claros que pretende atingir (NAPOLITANO, 2006; BITTENCOURT, 2002). É por meio do planejamento que o professor poderá escolher o material pertinente aos objetivos de sua aula. Por isso, é importante também ao professor que possua uma cultura ampla, especialmente se pretender o uso do cinema / filme como recurso didático-pedagógico. Nesse sentido, reverbera as palavras de Paulo Freire no tocante a necessidade de o professor entender que a sua prática docente está vinculada à pesquisa: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

É importante que o professor reconheça a necessidade da pesquisa, como ser inacabado que é, como ser inconcluso que busca incessantemente da “construção de [sua] presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que [herda] geneticamente e o que [herda] social, cultural e historicamente” (FREIRE, 1996, p. 53). Por isso a necessidade de entender que a prática docente não está dissociada da pesquisa. Ao contrário, o educador é um pesquisador. “Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29).

Portanto, o uso do cinema (filmes) em sala de aula, na disciplina de História, não somente é um instrumento interessante do ponto de vista didático-pedagógico, como também pressupõe que o professor o utilize de maneira consciente no sentido de pesquisar, de buscar o viés pedagógico dentro do objetivo da disciplina. Em suma, exige do professor o que deveria ser obrigatório em todas as suas atividades: o planejamento das mesmas.

O uso de um filme como “O Homem do Sputnik”, a despeito de ser uma comédia, de ser produzido em preto e branco e num tempo cronológico distante da realidade dos estudantes, é perfeitamente viável enquanto recurso didático-pedagógico e como fonte de análise histórica.

A única justificativa plausível para a não utilização de tais filmes seria apenas uma: o preconceito que sempre acompanhou tais produções. E preconceito é algo que não cabe mais dentro de uma sala de aula. Especialmente em aulas de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

FABER, Marcos Emílio Ekman. *O desenvolvimento econômico brasileiro e a industrialização no período Juscelino Kubitschek*. Disponível em: <http://www.historialivre.com/brasil/jk1.htm>. Acesso em: 27 jul 2012.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999.

KORNIS, Mônica Almeida. *O Brasil de JK – Sociedade e cultura nos anos 1950*. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>. Acesso em 27 jul 2012.

LE GOFF, Jaques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MORAN, José Manuel. Os vários usos do cinema e vídeo na escola. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: ECA/Moderna, 1995. Apud NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História* (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

WIKIPEDIA. *O Homem do Sputnik*. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Homem_do_Sputnik. Acesso em: 27 jul 2012.

FILMES

ASSIM ERA A ATLÂNTIDA. Documentário, Brasil, 1975. Direção: Carlos Manga. Versão DVD, Coleção Atlântida 65 Anos, 2006.

O HOMEM DO SPUTNIK. Comédia, Brasil, 1959. Direção: Carlos Manga. Versão DVD, Coleção Atlântida 65 Anos, 2006.

DA DITADURA MILITAR AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO: OS PROJETOS POLÍTICOS GOVERNAMENTAIS INSERIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Bianka Maria Delagracia

RESUMO

Durante a trajetória do ensino de história no Brasil, os usos políticos da disciplina variavam das mais diversas maneiras, dentre essas a utilização da disciplina como um veículo de divulgação e inserção do discurso político de um determinado tipo de governo. No Governo Militar, a criação das disciplinas Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, suprime a disciplina de história e passam agora a tornarem-se as principais disciplinas divulgadoras da formação cívica, patriótica e nacionalista. A partir de documentos prescritivos da educação na ditadura militar, nota-se como a transformação de valores na sociedade, refletia-se também na mudança de novas exigências no campo educacional, o que se reflete também sucessivamente na redemocratização do ensino, quando o ensino de história se transforma, mas ainda atende a um projeto de nação proposto pelo poder político inserido na época.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Ensino de História; Estudos Sociais; Democratização do Ensino.

Keywords: Military Dictatorship; Teaching of History; Democratization of Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O artigo a seguir tem como objetivo, a análise de documentos do ensino, elaborados dentro de um contexto temporal de Ditadura Militar no Brasil. Momento de grandes transformações tanto no cenário político, econômico que acabam por refletir na organização do âmbito escolar como também no ambiente da universidade dado o exemplo da Universidade Fnf. O foco de análise a ser dado são as disciplinas utilizadas como forma de divulgação das ideias do governo, as quais tinham por objetivos a formação de indivíduos cidadãos cívicos, patrióticos, com um processo de ensino que estabelecia a ordem e a rigidez. Dessa forma as disciplinas a serem trabalhadas são: a Educação Moral e Cívica, e a História, cuja disciplina ficará restrita ao ensino de Estudos Sociais e OSPB juntamente com a disciplina de Geografia, uma reforma implantada pela Lei 5692/71, a qual também estabelece um maior controle do estado sobre a educação. O artigo tem também como objetivo traçar uma breve comparação sobre as modificações ocorridas no campo do ensino de História com a redemocratização, principalmente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1998.

Desse modo para o melhor entendimento das modificações no ensino ocorridas nesse recorte temporal, o artigo se utilizará da análise de 3 documentos sendo esses: o Decreto lei nº 869 do ano de 1969 que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas básicas; A Lei Nº 5.960, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e institui a disciplina de Estudos Sociais nos graus indicados. Por fim análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicado em 1998, o qual descreve a proposta do ensino de história em sua democratização como disciplina. A análise de tais documentos será desenvolvida através da problemática central que fundamenta o artigo, que consiste: Como o projeto político ditatorial se reflete nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais e nas universidades, e quais aspectos são quebrados após a democratização do ensino.

A fundamentação teórica da análise será feita através de pesquisadores sobre o tema ensino de História e seu Histórico como Maria Auxiliadora Schmidt, Thaís Nívea Fonseca, e autores que tratam do ensino de história e seus documentos no período retratado como Filgueiras (2006), Viana (2014), Melo (2015), entre outros.

2. A CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A partir do Decreto- Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, torna-se obrigatória em âmbito nacional o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica, em todas as escolas em todos os graus e modalidades no sistemas de ensino no país. Juntamente com o estabelecimento da disciplina é criado no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Por traz da criação da disciplina o governo possuía um objetivo bem claro, que consistia na formação política dos brasileiros daquela época, instalando-se assim em ambiente escolar um sentimento de cidadania e patriotismo.

O civismo, o patriotismo, e o nacionalismo sempre se fizeram presentes na História do Brasil, desde o início do Império. Mas é na República que esta cultura cívica se insere na educação escolar. E é nos períodos em que o Estado assumiu as posturas mais autoritárias que se tornaram mais recorrentes. Nestes momentos, o Estado se insere na escola com vistas a transformá-la em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade preestabelecidos pelos seus dirigentes. Consequentemente, são as disciplinas voltadas para a formação das consciências humanas as mais atingidas. (MELO, p.1, 2005)

Não só as disciplinas, mas todo o modo que a escola se constituía refletia o projeto ideológico que o governo possuía, se tratando na questão de garantir dentro do espaço escolar o sentimento de cidadania e patriotismo. De acordo com Melo (2005) tanto no período getulista quanto no governo militar normas, currículos, decretos e portarias escolares são criados no objetivo de garantir disciplina, e rigidez dentro do espaço escolar. Dessa forma a imposição do Decreto n. 869/69 deixa claro que os aspectos educacionais agora estariam influenciados pelas matrizes ideológicas proposta pelo governo.

Esse controle ideológico principalmente na disciplina da EMC, era estabelecido pelo já citado (CNMC). A comissão era composta por nove membros nomeados pelo Presidente da República, integrada por nove membros nomeados pelo Presidente da República, sendo esses de acordo com o Decreto a delicados a causa da Educação Moral e Cívica.

Dentre as obrigatoriedades de deveres dirigidos à Comissão pelo Decreto Lei n. 869/69 dispunham-se:

“Articular-se com as autoridades civis e militares do governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, colaborar com o conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica. colaborar com as organizações sindicais de para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a

Educação Moral e Cívica; colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica; assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei” .¹

Desta forma, analisando os pontos trazidos pelo Decreto, percebe-se que os órgãos federais tinham posição direta na elaboração dos currículos e projetos educacionais para a efetivação da Educação Moral e Cívica. Dessa maneira, até o processo de democratização do ensino brasileiro, em meados da década de 80, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais, as demandas das escolas, e dos professores ressurgentes das experiências escolares eram dispensadas, em uma maneira na qual recebiam pacotes externos e gerais.

Segundo Filgueiras (2006) a EMC, era um projeto político de disciplina responsável pela formação política do cidadão brasileiro, retirando das disciplinas de História e Geografia que sempre se incumbiram dessa função, essa responsabilidade. Alguns saberes como o civismo foi retirado dessas disciplinas para serem ensinados especificamente pela EMC, que, além disso, tinha o propósito de ensinar aos alunos quais os ideais que deveriam ser combatidos sendo o principal o comunismo, dando lugar a princípios religiosos.

Em termos de formação de professores para atuação na disciplina de Educação Moral e cívica o Decreto- Lei aponta: " A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica," far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais. "

Segundo Lourenço (2010), a disciplina não era dada apenas por indivíduos formados na categoria Educação Moral e Cívica, professores formados nas chamadas licenciaturas curtas em Estudos sociais também eram responsáveis pelas aulas. Isso ocorria pelo início da formação na habilitação ocorrer apenas em meados da década de 70, sendo anteriormente dadas por professores habilitados na área de Estudos Sociais, como os antigos professores de História e Geografia. A autora ainda afirma que esses docentes nem sempre eram atentos aos objetivos colocados pelas documentações de ensino.

1 Art. 6º do Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA ABORDADO PELOS ESTUDOS SOCIAIS E OSPB:

Não somente a Educação Moral e Cívica, era portadora de uma forte carga ideológica, a disciplina de História, mesmo sendo suprimida juntamente com a Geografia e a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) no campo dos Estudos Sociais instituído pela resolução nº 8/71, e sendo levado algumas de suas categorias como já citado no campo da EMC, ainda estavam presentes indiscretamente para a formação política dos cidadãos. “Mantidas no segundo grau, história e geografia conviviam com OSPB (Organização Social e Política do Brasil), que fazia propaganda dos governos militares, sobretudo o milagre econômico e o despertar do "Gigante Adormecido". (SOARES, p. 33, 2002)

Levando-se em consideração a história do ensino de História, é de grande relevância notar, como essa disciplina durante sua trajetória no Brasil, teve o papel de criação de uma identidade nacional, e de uma memória que favorece a legitimação de governos instaurados no poder de forma não democrática. Nesse período não foi diferente, o ensino de história de forma alguma estava neutro as imposições do governo autoritário da época.

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. " (FONSECA,2011, pg. 56)

De acordo com Viana (2014) A historiografia relacionada ao ensino de História em contexto das reformas educacionais de 1970, acabaram por contribuir na construção de representações sobre o ensino desse período . Representações conceitualizadas por Chartier (1986) condicionamentos não conscientes e interiorizados, que fazem com que um grupo ou determinada sociedade partilhe um sistema de representações e um sistema de valores comuns . Representações que a autora sintetiza em dois pontos :o esvaziamento dos conteúdos da História nos Estudos Sociais e a permanência de referências teórico-metodológicas. Tradicionais.

O esvaziamento dos conteúdos é baseado em uma Transposição Didática, explicado por Chevallard (1991), como uma relação do entre o saber acadêmico e o saber escolar, sendo a didática o principal mecanismo de ligação entre ambos. Esse tipo de perspectiva acaba por

ser muito criticada nos dias atuais, pela hierarquização que concebe ao saber da universidade ao saber escolar. Referindo-se as referências teórico-metodológicas, possuíam um inclinação para a vertente positivista caracterizada por uma história linear, baseada em aspectos políticos, datada, vangloriando heróis, factual e evolucionista.

A Resolução nº 853/71 de 1º de Dezembro de 1971, que institui a disciplina de Estudos Sociais dispõe no Art. 3º: “Nos estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo em que deve não apenas viver como conviver, dando ênfase a esse ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de desenvolvimento”. A perspectiva de desenvolvimento apontada pela resolução relaciona-se desenvolvimento econômico que se se caracterizava no período, “(...) sendo um desenvolvimento econômico somado ao bem-estar

social em vista da manutenção da ordem, da preservação dos valores da civilização cristã e da segurança do sistema capitalista”. (DUARTE,p.155, 1998,).

O termo desenvolvimento é associado também na Resolução como um objetivo a ser alcançado em termos de aprendizagem do aluno. Segundo o documento esse desenvolvimento se relacionaria: “as capacidades do aluno observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.” É importante evidenciar através desse parágrafo da resolução o termo “discriminação de valores” apontado como um aspecto do desenvolvimento. Assim como a disciplina de Educação Moral e Cívica, a disciplina de Estudos Sociais não estava imune a inserção de valores religiosos, e a discriminação de ideologias que iriam de encontro com o governo, como o comunismo.

De acordo com Schimdt², esse modelo de disciplina foi criado nos Estados Unidos após crise econômica de 1929, pela justificativa de que a educação haveria sido a principal causadora da estagnação econômica ocorrida no momento. Dessa forma a mudança traria uma educação mais voltada para o mercado e para a sociedade industrial, sendo assim um ensino menos intelectual somando a História e a Geografia em Estudos Sociais. Em contexto brasileiro, a disciplina iniciou-se como experiência na década de 50, mas é instituída a partir de 1971.

As mudanças vigentes nos currículos, não ocorriam somente no aspecto escolar, as universidades naquele momento estavam passando por um contexto de disputa de conhecimento, principalmente no campo humanidades, sendo essas alvo de um controle do saber, de uma forma autoritária, o que acaba por perseguições tanto de professores como de alunos. A exemplo disso pode-se citar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB) (1958-1968), atualmente a renomada UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

De acordo com Ferreira (2014), em termos de perspectivas históricas, a institucionalização do curso de história na FNFi foi influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação, como citado anteriormente uma concepção tradicional que com influências do positivismo.

Nos anos anteriores a efetivação do golpe, a maneira como o curso de história se estabelecia, sendo as cadeiras de disciplinas, a concepção historiográfica que essas traziam, o lugar da universidade e o uso do ensino de história, estavam gerando grandes debates entre

2Entrevista De Maria Auxiliadora Schimdt em Jornal Gazeta do povo.

alguns alunos e professores, a partir do momento, que a conjuntura muda, e há uma intervenção no curso por parte do governo, cresce uma cisão forte entre os alunos e professores, e até mesmo os próprios professores.

A cadeira de história do Brasil, ocupada por Hélio Vianna, tinha uma postura conservadora, e sua orientação voltava-se para a história política e, principalmente, a história diplomática. A história do Brasil colonial recebia atenção especial, e as temáticas republicanas ficavam completamente secundarizadas; a abordagem historiográfica era marcada por uma supervalorização dos eventos e dos grandes personagens, sem que a dimensão econômica fosse trabalhada segundo depoimentos de ex-alunos de várias gerações, e eram profundamente enfadonhas, exclusivamente expositivas, com relatos factuais minuciosos. Não havia nenhum estímulo à pesquisa, nem com fontes, nem com bibliografia. (FERREIRA, pg. ,2014)

Com a instauração do golpe, os alunos do curso de história começam a possuir um maior engajamento político, e uma identificação maior pelas vertentes de esquerda. A partir desse momento era de desejo dos estudantes que disciplinas que reportavam uma concepção tradicional da historiografia, incorporasse outras vertentes e modos de pensar a História, inserindo-se orientações de esquerda, e novas temáticas como as lutas sociais no Brasil.

Essa concepção de ensino de história defendida pelos alunos da universidade, ainda de acordo com Ferreira (2014), se aproxima de uma história crítica, que envolva problemas da atualidade, estabelecendo explicações e soluções possíveis para a compreensão do mundo contemporâneo. Para que o ensino de história pudesse ser revisto, a formação do profissional deveria também ser modificada. Os livros didáticos teriam que dar maior atenção ao estudo da história recente do Brasil. Os interesses de autores para serem inseridos nos campos de discussões das disciplinas, sendo esses de inclinação política à esquerda eram: Caio Prado Jr., o Nelson Werneck Sodré e o Celso Furtado.

Nesse momento os alunos ignoravam as disciplinas de cunho conservador como a História do Brasil, com exceção da Contemporânea e História Moderna e se aliam ao Iseb que por consequência se dão a criação de materiais didáticos como o “História Nova”, os quais tinham por objetivo trazer para a escola uma nova visão da História de cunho mais econômico e com ênfase nas lutas sociais. A coleção de materiais didáticos da História nova, com a instauração do Governo Militar, foi destruída.

Desse modo, com as repressões vigentes nas universidades, principalmente em termos de certo um apagamento de um ensino de história que se distanciava de uma visão

conservadora, as discussões elaboradas em meio acadêmico a cerca do ensino de história que se inclinavam para uma perspectiva de esquerda , nunca chegavam a serem colocadas em prática de fato .Esse distanciamento, de questões que pudessem transformar o ensino, fazem com que a história nas escolas fossem trabalhadas de uma maneira sem rigor nem fundamento: sendo trabalhada a partir de métodos decorativos, instituição de questionários e estudos dirigidos, eliminando as reflexões , cabendo ao professor de História lecionar os estudos sociais , a Educação moral e cívica, Ospb, e organizar os centros cívicos, como os desfiles comemorativos.

4. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS PCN'S

De acordo com Schimidt (2010), a volta da disciplina de História como código disciplinar se deu apela configuração de dois pontos: ao fim do período de ditadura militar no Brasil, e a um movimento que se constituía por educadores e professores de História, que criticavam os métodos de ensinios propostos pelos Estudos Sociais em período de Ditadura, movimento esse liderado pela Anpuh (Associação Nacional de Professores de História).

Após o fim da ditadura militar, educadores pediam pelo um retorno do ensino de História como disciplina escolar. Dessa maneira, através da mobilização e demandas desses indivíduos criam-se propostas curriculares que possibilitam o retorno dessa disciplina, sendo exemplo dessa a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, elaborado pelo Ministério da Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar. (SOUZA, pg. 15, 1998)

A partir de tal trecho percebe-se como o documento deixa claro que as orientações vigentes pelos Parâmetros passam a atender as demandas das escolas, dos professores e dos pais, trazendo uma co-atuação desses indivíduos no processo de elaboração. Deixa-se claro que essa deve ser levada como uma proposta flexível, não homogênea e nem impositiva, mas que sirva de base para a criação de planos específicos que atendam as demandas de cada escola,

respeitando as diversidades regionais, culturais, políticas, ao mesmo tempo que constrói uma referência nacional comum para todas as regiões.

De acordo com Fonseca, com a crise do regime militar nos anos 70, o ensino de História sofreu uma nova mudança, visando novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, voltando o ensino para a análise crítica da sociedade, identificando seus conflitos e os menos favorecidos como sujeitos históricos.

Em termos de perspectiva histórica a abordagem dos PCNs de história consiste em uma quebra com a historiografia e ensino de história tradicional os quais pregavam uma história linear e factual, e um método de aprendizagem que consistia na memorização de conteúdo.

Dessa forma essa nova abordagem se aproxima das discussões estabelecidas pela Escola de Annalles, ou seja, da chamada História Nova, trazendo para esse campo de estudo uma nova forma de análise do passado, trazendo tanto assuntos do cotidiano quanto uma nova relação de se olhar as fontes. Para o historiador se trata de uma história que lida com questões sociais, uma ciência que retrata uma história mais global e que coloca em seu campo a interdisciplinaridade pois se trata de uma Ciência Humana.

Mesmo diante das renovações trazidas pela redemocratização do ensino de história vigentes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento não deixa de trazer as propostas políticas do governo vigente em sua criação, e a proposta de nação que esse pretende formar por via da educação e pelo ensino de História. Segundo Soares (2002) o ensino de história nesse período faz parte de uma estratégia maior, que trata de trazer para o campo da escola, quanto par a vivência dos alunos, uma modernização, uma capacitação ao uso de diferentes tecnologias, com o objetivo de transformar os alunos em uma massa de trabalho qualificada, substituindo-se assim a desqualificada.³

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se levar em consideração que no período de Ditadura Militar, a Educação principalmente o ensino de história refletem as transformações políticas e sociais ocorridas em

³ O documento deixa claras essas concepções no trecho: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.” (SOUZA, 1998)

âmbito nacional por um governo que institui sua legitimidade através de um discurso de ordem, civismo, patriotismo e nacionalismo. O domínio do saber escolar por parte do governo era tão eficiente, que essas categorias passam a ser interiorizados não somente na maneira pela qual a escola se organizava, mas também através da criação de disciplinas específicas como a Educação Moral e Cívica e os Estudos Sociais que possuíam objetivo da formação moral dos alunos através desses princípios.

Os documentos educacionais elaborados em contexto do governo vigente como Decreto- Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 e a Resolução nº 8/71 de 1º de Dezembro de 1971, os quais decretam as disciplinas em âmbito nacional, deixam claro em suas orientações, a presença de órgãos governamentais como a CNMC (Comissão Nacional de Moral e Civismo), que estavam articulados as propostas governamentais para o ensino, e eram responsáveis no auxílio da construção do conhecimento a ser repassado em tais disciplinas, sendo esses de teor religioso, e que discriminassem valores que afrontassem a legitimação do governo como as propostas da esquerda.

Ao mesmo tempo em que tais propostas conservadoras estavam sendo impostas através dos documentos obrigatórios de ensino, no campo da universidade, novas propostas para o ensino de história, principalmente em relação ao seu conteúdo estava sendo discutida no campo da universidade. Dado como exemplo a FNFi, na qual estudantes criticavam a concepção tradicional da historiografia, incorporasse outras vertentes e modos de pensar a História, inserindo-se orientações de esquerda, e novas temáticas como as lutas sociais no Brasil, criando-se assim o material didático História Nova, destruído pelo governo. A inibição das discussões feitas em campo acadêmico, causava cada vez mais um distanciamento da escola e universidade o que fazia com que um ensino de história tradicional e não crítico permanecesse sobre as escolas.

O processo de redemocratização do ensino e da disciplina de história, é visto pelos professores da época, como uma esperança em termos de modificação na estrutura de ensino que se consolidava na Ditadura, como também em mudança se tratando da intervenção do estado frente às políticas educacionais. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, mostram uma grande transformação principalmente no campo da história, no qual concebe para seu ensino uma postura mais crítica, contrapondo-se a um ensino de história tradicional que favorecia história política deixando de lado outras perspectivas. Porém mesmo diante da mudança em torno do ensino de história, esse ainda é utilizado como em como

um instrumento de formação de cidadãos que cumpram o projeto de nação estabelecido pelo novo projeto político estabelecido pelo governo que agora se estabelece, caracterizado por uma nação modernizada a partir do uso de tecnologias, e com um grande contingente de mão de obra qualificada.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 05/08/07.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov.1971c.

CHARTIER. A história cultural . Entre práticas e representações. Lisboa: difel, 1986.. O mundo como representação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. **Ciência e Cultura**, v. 66, n. 4, p. 32-37, 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda et al. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993. 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. Exaltar a pátria ou formar o Cidadão e. **História & Ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão.–Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

MELO, Francisco Egberto de . O Ensino de estudos sociais, Emc e Ospb e a Resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de fortaleza durante o regime militar . ANPUH– xxiii simpósio nacional de história – Londrina, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, 2012.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, v. 8, p. 29-44, 2012.

VIANA, Iêda. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural (São Paulo. Online)**, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014

ANÁLISE DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA CPLP, CASO DE ESTUDO CABO VERDE

António H.R.T. Silva¹

RESUMO

O trabalho apresenta os principais indicadores de desenvolvimento dos países da CPLP e de Timor-Leste. Aborda a sustentabilidade e a qualidade do Ensino Técnico (ET) e da Formação Profissional (FP) em Cabo Verde no período 2005 - 2016. A hipótese que se quer testar é: o ET e a FP são de qualidade e promovem o emprego e o crescimento da economia? Para a análise metodológica, foram realizadas várias entrevistas e elaborado um questionário aos ex-formandos, de forma a testar a veracidade da hipótese, e verificou que 56,25% dos inquiridos responderam que o ET e a FP promovem a inserção de jovens no mercado de trabalho e 43,75% manifestaram que é um ensino de qualidade.

Palavras-Chave: ensino técnico, formação profissional, sustentabilidade.

¹ Licenciado em Economia pela UNICV em 2017

– REDITEC, Rio de Janeiro setembro de 2018.

ABSTRACT:

The paper presents the main development indicators of the CPLP countries and Timor-Leste. It addresses the sustainability and quality of technical education (TE) and vocational training (VT) in Cape Verde in the period 2005 - 2016. The hypothesis to be tested is: the TE and VT are of quality and promote employment and employment. economy growth? For the methodological analysis, several interviews were conducted and a questionnaire was prepared for the former students, in order to test the truth of the hypothesis, and found that 56.25% of the respondents answered that the TE and VT promote the insertion of young people in the market. 43.75% said it was quality education.

Keywords: technical education, professional qualification, sustainability.

INTRODUÇÃO

O ensino constitui o pilar do desenvolvimento de qualquer nação, mormente da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP)², criada em 17 de julho de 1996 pelos Chefes de Estado dos países de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 20 de Maio de 2002, aconteceu a entrada de Timor-Leste e em 2014, da Guiné Equatorial. Na criação foram estabelecidos objetivos precisos voltados para as áreas prioritárias, como a Saúde e a Educação, a Segurança Alimentar e o Ambiente, entre outros domínios. No que se refere ao ensino, há ainda muito por fazer neste campo, particularmente no ensino técnico e na formação profissional; sobretudo para colmatar as fragilidades que ainda persistem na maioria dos países da CPLP em diferentes setores.

A cooperação entre os Estados Membros é relevante para a qualidade do ensino técnico e profissional, ao aproveitarem as oportunidades que começam a surgir com as novas tecnologias. Porém, as grandes mudanças estruturais no sistema de ensino, muitas vezes, não vão ao encontro das necessidades e das exigências do mercado, o que está na origem de muitas críticas, pondo a tônica nas limitações do sistema educativo, particularmente do ensino técnico e da formação profissional adotada por estes países. Num estudo feito por Banga e Velde (2018) a grande limitação está no setor da investigação e da tecnologia³, e da inclusão do gênero no emprego formal⁴; outra limitação manifestada pela maioria dos investigadores e pedagogos é a formação dos docentes e o perfil de saída dos formandos, que muitas vezes não vai ao encontro das necessidades do mercado. Segundo Valente *et al.* (2007, p. 219), para além de equacionar a oferta e a procura da educação e formação, é preciso ter em conta as especificidades do funcionamento do mercado de trabalho, dos comportamentos dos indivíduos, das empresas e das instituições ou, ainda, das variáveis econômicas enquadradas em dinâmicas de competição internacional.

Em relação às estratégias educativas, alguns Estados da CPLP, particularmente os países africanos, incorporam ainda muitas indecisões e complexidades no ensino técnico e profissionalizante. Muitos jovens formados continuam no desemprego e, sem alternativas,

2 Disponível no Site: www.cplp.org

3 Publicado por ODI (Overseas Development Institute) no Reino Unido. Disponível no site: www.expressodasilhas.cv

4 Fórum de Brasília da CPLP - 31/08/2018. Disponível no site: <https://www.cplp.org/id4447.aspx?Action=1&NewsId=5302&M=NewsV2&PID=108>

mudam de área ou prosseguem os estudos superiores. Eles têm muitas dificuldades na criação de autoemprego e na procura de financiamento. Estes fatores dificultam a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a integração das mulheres do setor informal para o setor formal, com o fito de terem empregos dignos e uma renda que lhes permite viver com dignidade.

Um outro problema enfrentado pelos países da CPLP tem relação com a inovação. As empresas e as administrações públicas precisam inovar-se; adquirir novos equipamentos, com novas funcionalidades; melhorar a performance e intensificar o ritmo da produção. Para isso, exigem, cada vez mais, quadros qualificados e devidamente treinados. No entanto, a maioria destes países, particularmente os africanos e Timor-Leste, ainda não tem ritmo acelerado em inovação.

No quadro 1, são apresentados os principais indicadores de desenvolvimento dos países de da CPLP e Timor-Leste.

Países	IDH	Posição Mundial	Tx de Pop Emp (% com 15 ou mais)	Emp. Vulner % Emp: Total)	Tx de Desemp Juventude (15-24 anos)	Tx Brut Matric E.S (% pop. Em idade de ES)	RNB Per Capita (PPP em \$ de 2011)
Portugal	0,83	43	60,3	16,7	38,1	113	25.757
Brasil	0,76	75	69,8	25,1	15	105	15.175
Cabo Verde	0,65	122	67,5	n/d	n/d	93	6.094
Timor-Leste	0,60	133	37,9	69,6	14,8	57	5.363
São Tomé e Príncipe	0,56	143	61,1	n/d	n/d	80	2.918
Angola	0,53	149	70	n/d	n/d	32	6.822
Guiné-Bissau	0,42	178	73,3	n/d	n/d	34	1.362
Moçambique	0,42	180	84,2	87,8	39,3	26	1.123

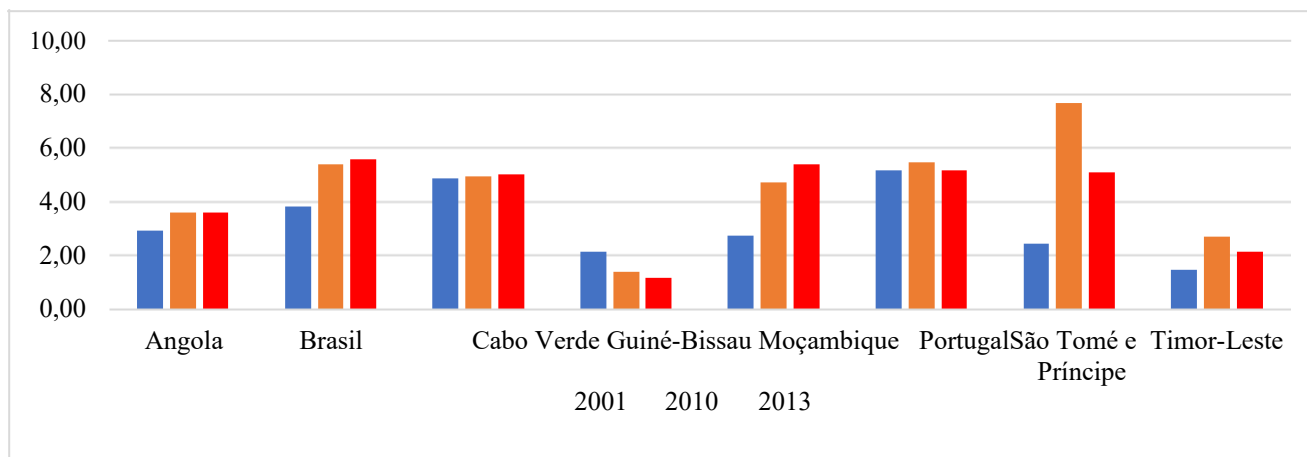
Quadro 1 - principais indicadores de desenvolvimento de CPLP e Timor-Leste no ano de 2015 Fonte: do autor com dados do Relatório de IDH de 2015⁵, E.S (Ensino Secundário).

Na lista dos países da CPLP, em 2015, Portugal ocupou a 1ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e 43ª posição no ranking mundial, com um IDH de 0,83, classificado de país médio avançado. Cabo Verde apareceu na 3ª posição com IDH de 0,65, caracterizado como país de desenvolvimento médio. Guiné-Bissau e Moçambique com IDH de

⁵n/d (não tem dados). Neste estudo não foi incluída a Guiné Equatorial, por ser o país que começou a fazer parte da Comunidade em 2014.

0,42, surgiram no fim do quadro, considerados como países menos avançados, ocupando os lugares 178 e 179 no ranking mundial.

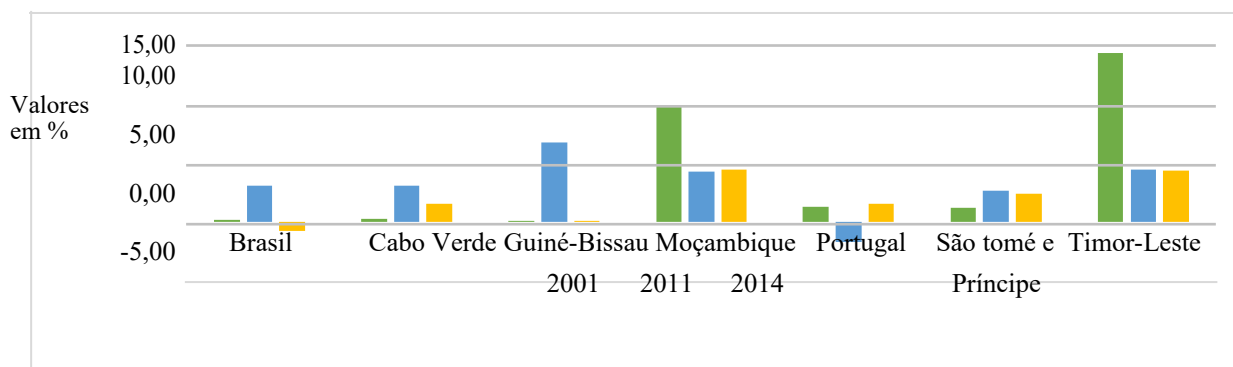
Gráfico 1- despesas com a Educação na CPLP e no Timor-Leste em (% RNB) nos anos de 2001, 2010 e 2013



Fonte: do autor com dados de Banco Mundial 2016.

No gráfico 1, pode-se ver que a Guiné-Bissau é o país que, nos três períodos, teve a menor despesa com a educação, num valor inferior a 1,5% em relação à percentagem do Rendimento Nacional Bruto em 2010 e 2011, enquanto que o país com a maior despesa na educação foi São Tomé e Príncipe em 2010, numa percentagem superior a 7,6%.

Gráfico 2 - taxa de Crescimento de PIB *Per Capita* na CPLP e em Timor-Leste nos períodos 2001, 2011 e 2014



Fonte: do autor com dados de Banco Mundial 2016⁶.

6 Nessa lista não se encontra Angola por n/d (não ter dados) de 2011 e de 2014.

A partir do gráfico 2, verificou-se que a média da taxa de crescimento do PIB *Per Capita* da Comunidade em 2011 foi de 6,61%. Em 2014 essa média desceu para 2,75%. Timor-Leste, em 2001, foi o país da lista que teve a maior taxa de crescimento do PIB *Per Capita*, num valor de quase 14%. Portugal teve a menor taxa de crescimento em 2011, com o valor negativo de 1,68%.

Moçambique foi o país da CPLP, que em 2017, registou a maior taxa de desemprego, no valor de 22,3%. Portugal e Cabo Verde apresentaram a maior dívida pública em percentagem do PIB. O Brasil foi o país que teve a mais baixa taxa de crescimento do PIB, chegando perto de 4% negativo no ICG de 2016-17. Portugal é o único país que ocupa uma posição mais confortável, ocupando a 1ª posição, 33º lugar na região e 77º lugar no Mundo, enquanto Moçambique, Angola e Timor Leste ocupam os lugares mais baixos no ranking Mundial, pois no conjunto, tiveram um PIB *Per Capita*, em média, à volta de 4.720 USD, (ver o quadro 2).

Países	Região	Ranking Mundial	Ranking na Região	Pop. (Milhões)	Tx Cresc. PIB (%)	PIB pc (PPP em \$)	Desemp (%)	Div Pub (%PIB)
Portugal	Europa	77	33	10,4	1,5	27.834,8	12,1	128,8
Cabo Verde	África Subsariana	116	17	0,5	1,8	6.522	10,8	119,3
Guiné-Bissau	África Subsariana	119	20	1,8	4,8	1.507,6	7,6	57,7
São Tomé e Príncipe	África Subsariana	124	24	0,2	4	3.243,8	14	82,5
Brasil	Américas	140	25	204,5	-3,8	15.614,5	7,2	73,7
Moçambique	África Subsariana	158	37	27,1	6,3	1.186,2	22,3	74,8
Angola	África Subsariana	165	41	25,1	3	7.343,8	7,6	62,3
Timor-Leste	Asia-Pacífico	173	42	1,3	4,3	5.628,5	n/a	0

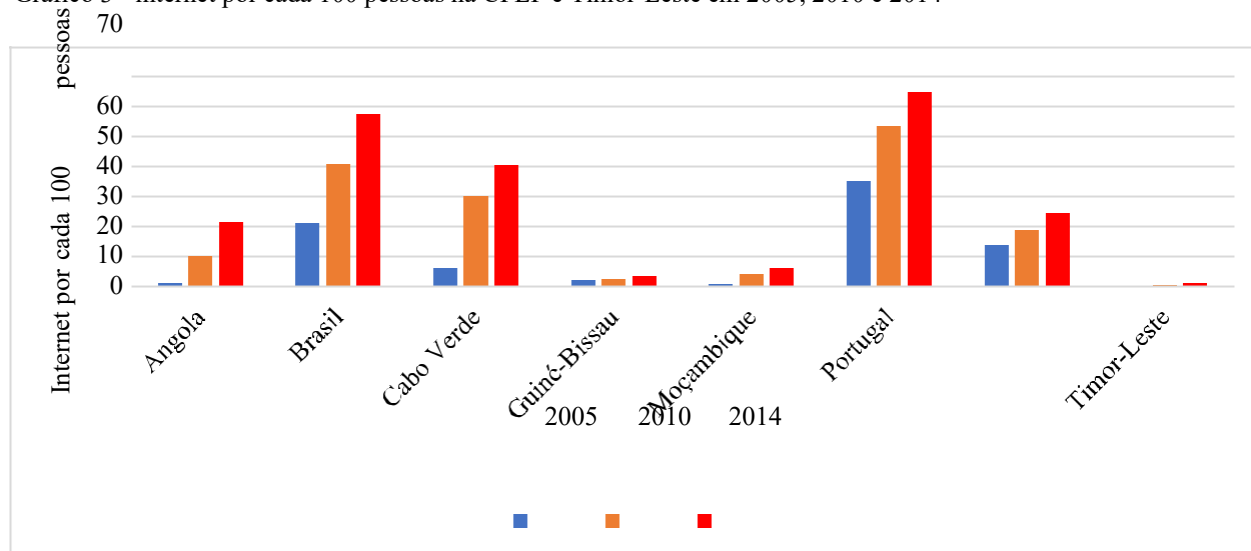
Quadro 2 - alguns Indicadores de Desenvolvimento dos países da CPLP e de Timor-Leste em 2017

Fonte: do autor com dados de ICG (Índice de Competitividade) de 2017.

Portugal foi o país que nos anos de 2005, 2010 e 2014 aparece com a maior cobertura de Internet. Em média, a cada 100 pessoas, 51 possuem internet, enquanto Timor-Leste,

praticamente, não teve cobertura de internet nos períodos em análise. Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, aparecem com uma fraca cobertura de internet. Em cada 100 pessoas, apenas 12, em média, possuem internet. Em Cabo Verde, em cada 100 pessoas, 25, possuem internet.

Gráfico 3 - internet por cada 100 pessoas na CPLP e Timor-Leste em 2005, 2010 e 2014



Fonte: do autor com dados de Banco Mundial 2016.

OS DESAFIOS DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM CABO VERDE

Cabo Verde é um pequeno estado insular, com uma economia que depende diretamente do exterior, e vulnerável a qualquer choque externo. Desde a independência, com a ajuda dos parceiros nacionais e internacionais, o país tem feito muito investimento no setor da educação para a qualificação dos seus quadros (TAVARES, 2012). Mas, nem sempre os investimentos feitos neste setor, particularmente no ET e na FP, foram ao encontro das reais necessidades dos jovens. Segundo Tavares (2012), o país enfrenta ainda fragilidades nas instituições; não há ainda um observatório de controle do emprego; a concertação entre o setor público e privado é deficiente; uma formação pedagógica dos formadores passiva de muitas críticas pela comunidade académica e pela sociedade civil; não há grandes investimentos em pesquisas e investigações. Constatase que a relação entre as universidades e as empresas não é muito relevante, e muitos programas para o ensino estão desfasados da realidade. O Plano Curricular

do Ensino Técnico e Profissional precisa de ser atualizado, reajustado e reformulado para acompanhar a evolução do país.

ALGUNS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

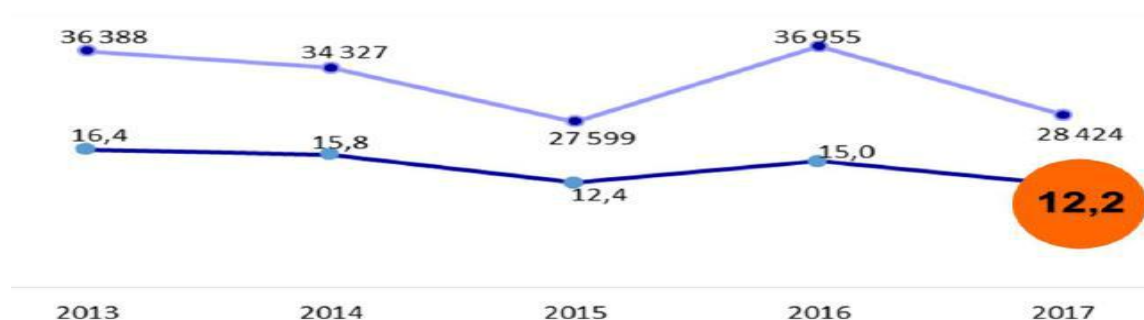
Grandes grupos de idade	Taxa desemprego			Taxa de atividade			Taxa de ocupação			Taxa de inatividade		
	Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo	
	Ambos	M	F	Ambos	M	F	Ambos	M	F	Ambos	M	F
15 - 24 Anos	41,0	31,7	52,6	43,0	46,3	39,4	25,4	31,7	18,7	57,0	53,7	60,6
15 - 34 Anos	24,2	19,2	30,3	62,1	65,9	58,1	47,0	53,2	40,5	37,9	34,1	41,9
25 - 64 Anos	9,5	8,7	10,3	78,5	84,2	72,8	71,1	76,8	65,3	21,5	15,8	27,2
65 Anos ou mais	3,2	5,8	0,0	12,3	17,0	9,3	11,9	16,0	9,3	87,7	83,0	90,7

Quadro3 - taxa de atividade por grupo em 2016.

Fonte: Inquérito Múltiplo Objetivo Contínuo (IMC) de INE de 2016.

A taxa de desemprego é maior nos indivíduos com idade de 15 a 24 anos, particularmente em indivíduos de sexo feminino, com uma taxa de 52,6%. A taxa de emprego é maior nos grupos na faixa etária de 25 a 64 anos e do sexo masculino, cerca de 84,2%. A taxa de inatividade é maior nas pessoas com 65 anos ou mais, em cerca de 90,7%.

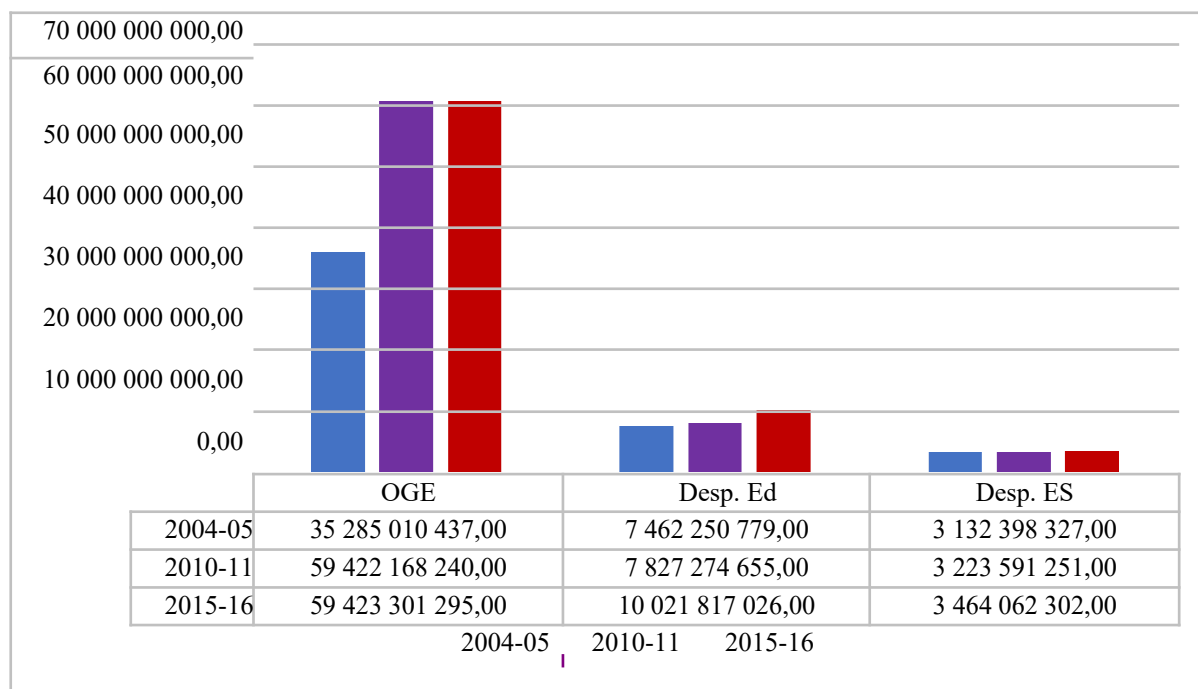
Gráfico 4 - evolução da população de 15 anos ou mais desempregada e da taxa de desemprego de 2013 a 2017



Fonte: INE – IMC de 2013 a 2017.

Em 2013, Cabo Verde tinha 36.388 jovens desempregados, numa taxa de 16,4%. Em 2017, esse número reduziu para 28.424, numa redução de 7.964 indivíduos, representando uma percentagem de 12,2%. A maior taxa de desemprego, em 2017, registou-se na ilha de Santiago, particularmente nos Concelhos da Praia e de Santa Catarina, nos valores de 35,9% e 51,7%.

Gráfico 5 - despesas com a educação nos anos de 2004-05, 2010-11 e 2015-16 (Valores em CVE).



Fonte: do autor com dados de Ministério da Educação (ME) - Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão; Serviços de Estudos, Planeamento e Cooperação⁷.

Analisando o gráfico 5, verificou-se que o maior investimento na educação, nos três períodos, aconteceu em 2015-16, no valor de 10.021.817.026,00 CVE (91.107.427,51 euros) e no Ensino Secundário (ES) de 3.464.062.302,00 CVE (31. 491. 475,50 euros), representando 34,16% do Orçamento da Educação (OE).

Em 2010-11, foram matriculados no 3º ciclo do ES (11º Ano e 12º Ano) 11.537 alunos. Destes, 9.979 foram inscritos na Via Geral (VG) e 1.558 na Via Técnica (VT). Do total de matrículas, 6.428 foram indivíduos do sexo feminino nos quais 5.685 foram inscritos na VG e 743 na VT. Em 2015-16, o número de alunos matriculados no 3º Ciclo do ES, passou para

⁷Dados disponíveis dos Indicadores do MED de Cabo Verde no site: www.minedu.gov.cv

12.174 alunos, um aumento de 637 alunos. Apesar do aumento do número de alunos no ES, na VT houve uma diminuição do número de alunas de 743 para 684, uma redução de 59 alunas no ET, (ver o quadro 4).

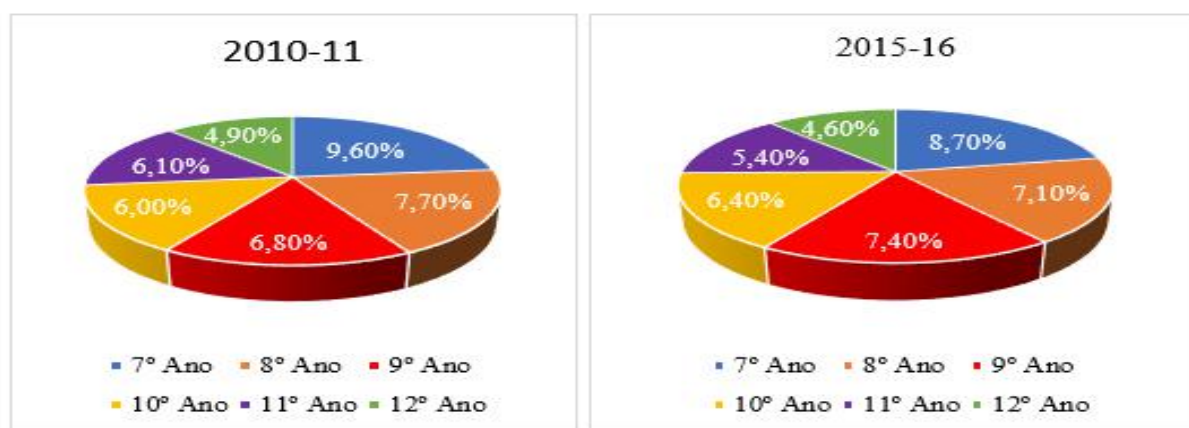
			Matriculados		Aprovados		Reprovados	
			MF	F	MF	F	MF	F
11º Ano	2010-11	VG	5.380	3.057	4.661	2.694	719	363
		VT	774	371	647	318	127	53
12º Ano	2010-11	VG	4.599	2.628	3.270	1.942	1.329	686
		VT	784	372	398	166	386	206
		Total	11.537	6.428	8.976	5.120	2.561	1.308
11º Ano	2015-16	VG	5.271	2.969	4.745	2.121	526	848
		VT	795	322	681	287	114	35
12º Ano	2015-16	VG	5.296	2.982	4.448	2.592	848	390
		VT	812	362	0	270	812	92
		Total	12.174	6.635	9.874	5.270	2.300	1.365

Quadro 4 - números de alunos na Via Geral (VG) e na Via Técnica (VT), 11º Ano e 12º ano, nos anos letivos de 2010-11 e 2015-16.

Fonte: do autor com dados de ME - Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão; Serviços de Estudos, Planeamento e Cooperação.

Constata-se que o número de reprovação foi maior no ano letivo 2010-11, e no total reprovaram 5.561 alunos. Destes, 1.365 foram do sexo feminino da VG e 127 da VT.

Gráfico 6 - percentagem de abandono escolar no ES nos anos de 2010-11 e 2015-16



Fonte: do autor com dados de ME - Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão; Serviços de Estudos, Planeamento e Cooperação.

A taxa de abandono escolar em 2010-11 foi de 41,10% e em 2015-16, essa taxa desceu para 39,90%; uma redução de 1,50 p.p. A maior taxa de reprovação nos dois períodos registou-se nos alunos do 7º Ano de escolaridade, com 9,60% em 2010-11 e 8,70% em 2015-16, numa descida de 0,90 p.p. No 3º Ciclo do ES (11º Ano e 12º Ano), em 2010-11, o abandono foi de 11% e em 2015-16 desceu para 10%, numa redução de 1 p.p.

Distribuição Geográfica	Artes Domésticas		Ofícios Domésticos		Agro-Alimen e Forticultura		Pesca Malheta		Mesa e Bar		Carpintaria e Marcenaria	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Região Sotavento	16	12	15	12	15	3	15	0			15	0
Santiago	16	12	15	12	15	3	15	0			15	0
Praia			15	12							15	0
R.G.S.Tiago					15	3						
S. Domingos			16	12								
S.S do Mundo							15	0				
Região de Barlavento									17	10		
Sal									17	10		

Quadro5 - distribuição Geográfica de Cursos Profissionalizantes em 2016

Fonte: Do autor com dados do Anuário de 2015-16 de ME de Serviços de Estudos, Planeamento e Cooperação.

Em 2016, foram inscritos nos cursos profissionalizantes 262 indivíduos e destes, 81 foram mulheres, representando quase 31% dos inscritos. O maior número de participantes localizou-se na região de Sotavento, mais concretamente na ilha de Santiago. Na região de Barlavento apenas aparece a ilha do Sal com 17 inscritos, entre os quais 10 mulheres.

No ano de 2004-05, existiam 2.278 professores, e desses, 734 eram professores com o Curso Superior sem Licenciatura, 666 licenciados, 278 não tinham nenhuma formação e 26 detinham o título de Mestrado/Pós-Graduação. Em 2015-16, o número de professores ascendeu a 3.351 efetivos, num aumento de quase 1.073 efetivos, 1.082 eram licenciados e 106 com Mestrados/Pós-Graduação. Relativamente ao gênero, em 2004-05, existiam apenas 938

professoras, mas esse número passou para 1.620 em 2015-16, um aumento de 682 indivíduos, (ver o quadro 6).

Habilitações	2004-05		2010-11		2015-16	
	MF	F	MF	F	MF	F
Hab. Inferior a 12º Ano	30	15	6	1		n/d
Ex-2ºCurso Completo	46	9	30	9	8	2
12ºAno	132	52	47	19	2	0
Ano Zero	70	26	46	16	39	14
Frequência no C. Médio	6	3	12	5	15	6
Bacharel/Curso Médio	106	40	123	39	93	23
Freq. C. Superior S/Lic.	113	53	227	87	133	47
Curso Superior S/Licenciatura	734	287	840	314	631	234
Licenciatura	666	299	1383	710	1980	1082
Freq. C. Supe C/Licenciatura	349	145	0	0	225	106
Mestrado/Pós-Graduação	26	9	73	27	225	106
Total	2278	938	2787	1227	3351	1620

Quadro 6 - número de Professores no ES nos anos de 2004-05, 2010-11 e 2015-16

Fonte: do autor com dados dos Anuários de ME de Serviços de Estudos, Planeamento e Cooperação⁸.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo dos anos, a avaliação da qualidade do Ensino Técnico e da Formação Profissional, vem sendo tratada de forma diferenciada, de acordo com a vontade dos decisores políticos. Não se deve pensar no ET e na FP apenas numa política de inclusão, mas da inserção de cada curso dentro do contexto e das necessidades de cada localidade. O cumprimento da finalidade essencial de um curso profissional é a formação humana não só no sentido técnico-profissional, mas também social, ético e político, a qual possibilitará ver os pontos fortes e fracos do sistema, por meio de uso combinado de instrumentos qualitativos e quantitativos. Para Piaget (1982) *apud* Baptista (2015), destaca a importância da educação no desenvolvimento psicossocial do Homem. Segundo ele,

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram.

⁸n/d (não tem dados)

Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. PIAGET (1982, p.246)

Piletti (1993) no seu livro “Sociologia de Educação”, aponta que, cada aluno tem uma característica diferente que o distingue do outro: a constituição física; a aparência; o nível intelectual; a sociabilidade; o temperamento; os antecedentes familiares; ou as condições socioeconômicas. O sucesso do ensino depende da eficácia da escola de levar em conta essas características comuns, de modo especial e diferenciado. Na sua visão, se o educador levar em consideração essas individualidades do (a) aluno (a), terá melhores chances de aprender a educar.

Segundo Rodrigues e Ferrão (2008, p.8), uma das grandes questões que se coloca ao nível pedagógico em formação profissional, deve-se à relação entre as duas principais vertentes em jogo no processo formativo: a vertente ensino e a vertente aprendizagem. Para eles, do ponto de vista pedagógico, o formador deve ter consciência que, em qualquer situação de formação, estão em jogo duas atividades inseparáveis: “as atividades de aprendizagem e as atividades de ensino.”

Valente *et al.* (2007) propõe que o objetivo da política de Formação Profissional esteja sempre ligado “à aprendizagem ao longo da vida”. Segundo Valente *et al.* (2007), os decisores das políticas de formação e emprego, no nível nacional e setorial, devem utilizar alguns métodos quantitativos e sondagens aos empregadores, dos quais faz a referência:

Os métodos quantitativos (técnicas extrapolativas/mecanicistas; modelos econométricos/comportamentais; sondagens aos empregadores e *skillsaudits*), apesar das críticas, podem e são, de fato, uma ajuda preciosa (*earlywarningsystems*). (VALENTE *ET AL.*, 2007)

Em Cabo Verde, um dos grandes problemas na implementação do ET e da FP tem relação com a sustentabilidade e o perfil de saída dos formandos. Rocha e Seabra (2017) realçam o novo perfil de trabalhador que as empresas reivindicam daqueles que saem das escolas, para integrar vida laboral e a vida social, e que se adequem aos desafios atuais das empresas, e propõem articulações institucionais visando que os formandos devem saber o que os aguarda no mundo laboral, na sociedade e na esfera internacional e que isso lhes seja ensinados nas escolas.

HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O Ensino Técnico e a Formação Profissional são de qualidade e promovem o emprego e o crescimento da economia.

O OBJETO DE ESTUDO

Neste estudo, far-se-á uma reflexão sobre o ensino técnico-profissional, destacando as percepções, as práticas e os desafios dos formadores e gestores do ensino técnico profissional, e da qualidade que se quer para a projeção do Ensino Técnico e Profissional em Cabo Verde.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Para dar uma resposta a investigação, foram feitas várias entrevistas aos decisores políticos, aos representantes do setor privado e aos profissionais da educação. E, para além disso, foi elaborado um questionário aos ex-alunos do ET e da FP das cidades da Praia e de Assomada, na Ilha de Santiago.

FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO

As questões levantadas durante as entrevistas foram: Qual o impacto do ET e da FP em Cabo Verde desde a sua implementação? O ET e a FP têm contribuído para a redução do desemprego jovem e para a promoção da igualdade do gênero? Como avaliam o desempenho de Cabo Verde no ET e da FP na lista dos países da CPLP?

A pretensão do estudo é ver a qualidade e até que ponto o ET e a FP são sustentáveis e em que medida contribuem para a criação de riqueza.

Das entrevistas com os Subdiretores para o Ensino Técnico⁹, e um professor¹⁰ da Área Técnica, todos são unânimes em afirmar que um dos grandes constrangimentos do ET e da FP é a sustentabilidade, por exigirem investimentos robustos, sobretudo nos materiais consumíveis. Para eles, “foi a melhor aposta no Sistema de Ensino em Cabo Verde”, porém com algumas reticências; são de opinião que os governantes devem dar uma atenção especial ao ET e a FP,

⁹ Entrevistas para a feitura do artigo: 09/03/18 na ESPCR com o Subdiretor Técnico; 10/03/18 com o Subdiretor Técnico da ETGDH em Santa Catarina (Todos na Ilha de Santiago).

¹⁰ Entrevista com um professor de Artes Gráficas da ESPCR no dia 05/04/18.

porque contribuem para a redução do desemprego e promovem o empreendedorismo jovem e a melhoria do ambiente de negócios em Cabo Verde.

Para José Luís Neves, Secretário-Geral da Câmara de Comércio, Indústria e Serviços de Sotavento (CCISS)¹¹, a grande questão que se coloca hoje do ET e da FP é a adequação das ofertas formativas às necessidades do mercado. As políticas hoje são no sentido de reorientar as ofertas formativas, para que um jovem com formação profissional, quando entra no mercado de trabalho, tenha de adequar a formação com a maneira de trabalhar da empresa, o que muitas vezes demora tempo e acarreta encargos financeiros para a empresa. Neves é perentório em dizer que o impacto do ET e da FP é positivo, porque melhorou a cultura empresarial e fez crescer o ambiente de negócios, mas alerta para alguns défices que precisam de ser corrigidos pelos poderes públicos, na organização e enquadramento das ofertas formativas que, para além da criação de competências, devem promover o saber-fazer e o saber-estar; criação de políticas empreendedoras assertivas, que promovam um bom ambiente de negócio e não simplesmente “empreendedorismo de necessidade”, que é o que tem estado a propagar-se no país.

Paulo Santos, Presidente do Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)¹², avalia que, o impacto da FP no desenvolvimento do país é relevante, pois os dados do Instituto Nacional da Estatística (INE) apontam para 73% de empregabilidade, o que mostra que os ganhos são palpáveis. Para ele, em termos quantitativos e qualitativos, é elevado o número de jovens formados pelo IEFP, mas para que a formação esteja enraizada na sociedade cabo-verdiana, o IEFP tem apostado na formação pedagógica dos formadores, de modo que estes sejam multiplicadores e possam usar da melhor forma a metodologia do ensino nas formações. Para Santos “a FP é uma das maiores políticas ativas de emprego que o IEFP faz a gestão direta, e vai na perspetiva de promoção, como contributo para que haja a diminuição do desemprego jovem, através da formação”. Para ele, a política do IEFP permite capacitar jovens, sobretudo os desempregados de longa duração, através da criação de políticas regionais de emprego; através de estágios profissionais geridos pelo IEFP ao nível nacional nas empresas e da promoção do autoemprego.

11 Entrevista concedida na Sede da CCISS para a feitura do artigo no dia 02/03/2018

12 Entrevista concedida na Sede de IEFP para a feitura do artigo no dia 02/04/2018

A METODOLOGIA

Na elaboração do artigo, utilizou-se o método descritivo e exploratório. Fez-se uma vasta pesquisa documental sobre o tema e foram feitas visitas guiadas às instituições públicas e privadas, no sentido de se ter um portfólio alargado que permitisse o desenvolvimento do artigo. A estratégia metodológica aplicada foi de natureza qualitativa e quantitativa, com a intenção de facultar uma compreensão do objeto de estudo e de facilitar na compreensão do trabalho.

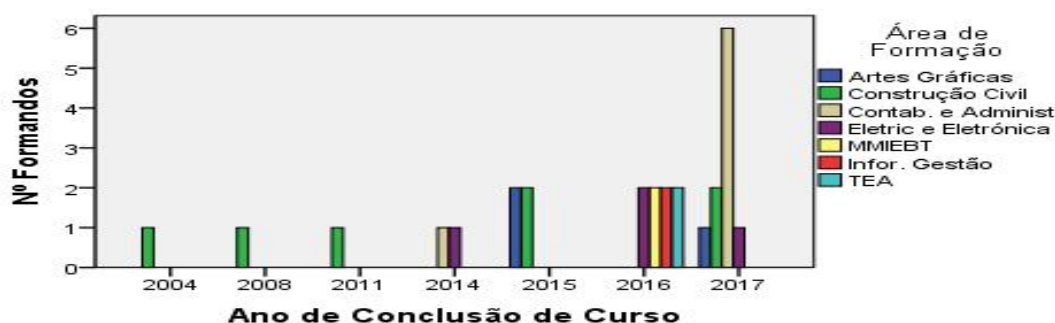
BASE DE DADOS

Os dados extraídos para análises descritivas foram recolhidos do BM de 2016; ICG de 2016-17; dados do IDH de 2015; do INECV de 2016 e dos anuários e indicadores do ME de Cabo Verde nos períodos 2004-05, 2010-11 e 2015-16, justificados por serem prazos com intervalos de 5 anos que coincidem com a mudança governamental. Na análise e interpretação de resultados, utilizou-se o SPSS para, de uma forma quantitativa, fazer uma interpretação mais fidedigna e objetiva das informações recolhidas.

DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o questionário foram inquiridos 32 ex-formandos do ET e da FP na Cidade da Praia e Assomada da Ilha de Santiago, a maior de Cabo Verde.

Gráfico 7- área de formação e anos de conclusão no ET/ ou na FP



Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

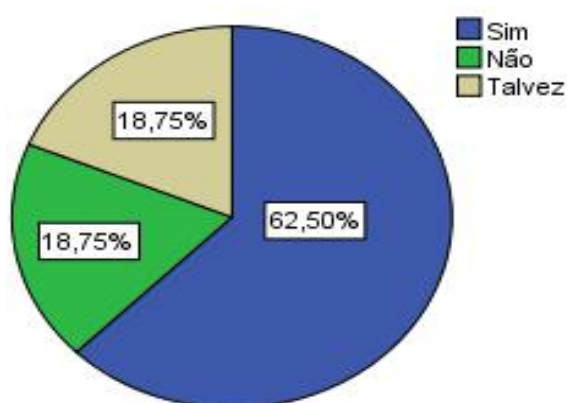
MMIEBT: Montagem e Manutenção de Instalações elétricas de Baixa Tensão; TEA: Trabalho de Estrutura e Alvenaria; GPE: Gestão de Pequenas Empresas.

Dos inquiridos, as áreas de formações com a maior prevalência é a Contabilidade e Administração e a Construção Civil, cada uma com 7 formandos. Nos cursos de TEA, MMIEBT e GPE registaram apenas 2 inquiridos e 3 formandos não identificaram as áreas do curso. A maioria dos examinados terminou o curso em 2017, num total de 10 alunos e 5 não indicaram o ano de conclusão do curso.

No questionário, foram elaboradas 5 perguntas:

1. As ofertas oferecidas pelo Ensino Técnico e Formação Profissional vão ao encontro das necessidades dos jovens de Cabo Verde?

Gráfico 8 - ofertas oferecidas vão ao encontro das necessidades dos jovens de Cabo Verde?

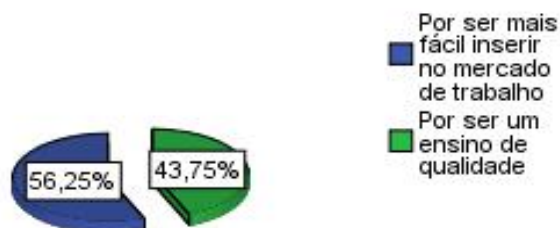


Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

A maioria dos inqueridos respondeu que o ET e a FP vão ao encontro das necessidades dos jovens de Cabo Verde, no total de 62,50%, 18,75% acham que não vão ao encontro das necessidades dos jovens e 18,75% não souberam responder.

2. Qual foi o motivo da escolha do Ensino Técnico ou da Formação Profissional?

Gráfico 9 - motivo da escolha do Ensino Técnico ou da Formação Profissional

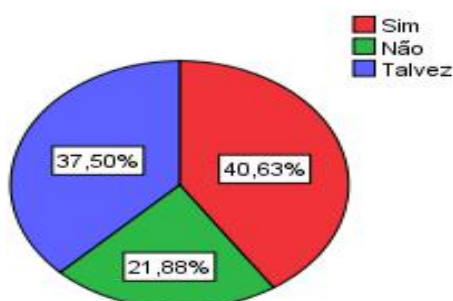


Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

Uma percentagem de 56,25% dos alunos escolheram o ET ou a FP por ser mais fácil a inserção no mercado de trabalho e 43,75% respondeu por ser um ensino de qualidade.

3. O Ensino Técnico e Profissional está a promover, de uma forma sustentável, os jovens e o gênero no mercado de trabalho?

Gráfico 10 - ET e a FP na promoção de emprego jovem e da igualdade de gênero

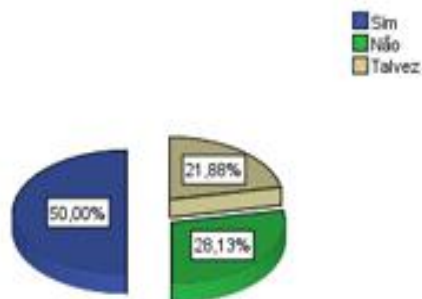


Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

40,63% dos inquiridos acham que o ET e a FP promovem o emprego jovem e o gênero. 37,50% não souberam responder e 21,8% responderam que não.

4. As políticas desenvolvidas pelos sucessivos governos para o Ensino Técnico e a Formação Profissional estão a promover uma cultura empreendedora, social e empresarial?

Gráfico 11 - as políticas desenvolvidas pelos governos promovem empreendedorismo?

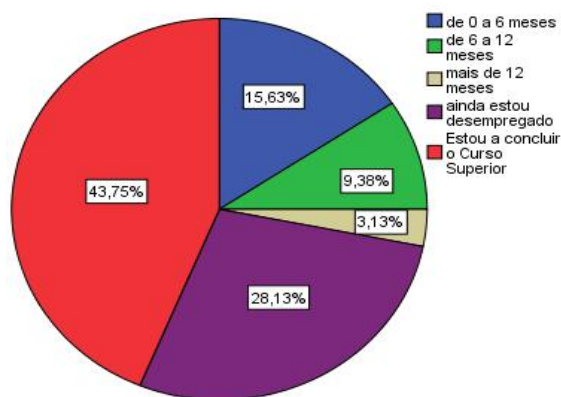


Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

Metade dos examinados estão de acordo que as políticas implementadas pelos governos promovem empreendedorismo e uma cultura social e empresarial, uma percentagem de 28,13% responderam que não e cerca de 21,88% não souberam responder.

5. Quanto tempo demorou para conseguir emprego após a formação?

Gráfico 12 - tempo demorado para conseguir um emprego após formação



Fonte: do autor com recurso ao SPSS.

Uma percentagem de 43,75% dos inqueridos continuou os estudos superiores após terminar a formação; 28,13% ainda está sem emprego; 15,63% conseguiu emprego num período de 0 a 6 meses; 9,38% de 6 a 12 meses; e 3,13% num período superior a 12 meses.

CONCLUSÃO

Ao longo da produção deste trabalho de pesquisa, ficou visível que é necessário um novo modelo de avaliação para o ET e a FP, que englobe o conjunto das dimensões que compõe os cursos (projeto político-pedagógico, desenvolvimento de uma abordagem pedagógica e desenvolvimento de práticas nos cenários de ensino-aprendizagem; formação do corpo docente; formação de corpo discente; e criação de infraestruturas administrativas e técnicas que envolva todos os implicados), tendo como finalidade a formação humana, não só no sentido técnico profissional, mas também social, ético e político.

Um outro aspeto criticado pela maioria do corpo docente e pela sociedade civil é a precariedade do sistema de avaliação, podendo dizer-se que o sistema de avaliação implementado nos últimos anos em Cabo Verde para o ES não serve para o país e tem contribuído para uma redução substancial da qualidade do ensino. Segundo Varly (2018), consultor do Banco Mundial no Fórum Nacional da Educação (FNE), o país não tem um critério real de exames; tem uma fraca formação dos professores, as avaliações não são regulares; não há uma participação em avaliações internacionais, as práticas avaliativas nas salas podem ser melhoradas; não há um observatório que regule a evolução da estrutura da educação; e o sistema cabo-verdiano não aplica os padrões internacionais para avaliar a qualidade do ensino.

Uma percentagem de 28,13% dos jovens inquiridos e com formação permanecem ainda no desemprego, pelo que é preciso consertar algumas políticas para o setor da formação. Um dos objetivos principais do ensino é preparar os jovens para o mercado de trabalho, sustentado na educação para a cidadania, que são os valores, as atitudes e os comportamentos partilhados individual e socialmente. Entretanto, da observação, o que ocorre na maior parte das escolas do país permite concluir que ainda está longe desse objetivo.

O ET e a FP aparecem como um caminho viável que poderá aumentar a percentagem de pessoas formadas e também poderá contribuir para a diminuição do desemprego no país, o que já se pode constatar pela experiência existente, pois mesmo com lacunas, esta tem sido positiva e com alguns bons resultados visíveis. Logo, trata-se de um indicador de que este é um “caminho” onde se pode apostar, no entanto, verifica-se a necessidade do Governo tentar

melhorar as suas políticas nesta matéria e, com alguma sensibilidade, trabalhar em função do que já foi feito, para ir melhorando as condições das escolas e dos próprios formadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANGA, Karishma. VELDE, Dirk te. *Digitalização em África: Uma janela de oportunidade com o tempo contado*, Praia, Mar 2018. Nº 385, Expresso das Ilhas. 6-8. Disponível em: <www.expressodasilhas.cv> [Consult. 28 de marc. 2018].

BAPTISTA, Marlon Freitas. *Ensino e aprendizagem em uma nova perspectiva da educação: Um breve relato de experiência no ensino de percentagem*. Universidade Federal de Pelotas. Brasil. 2015. Disponível em: <http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1427/547> [Consult. 8 de abr. 2018].

CPLP., nº1., *Debate Desafios no Ensino Profissional e Agenda de Cooperação Técnica*. Brasília. 2017. Disponível em: < <https://www.cplp.org/id-4447.aspx?Action=1&NewsId=5302&M=NewsV2&PID=10872> > [Consult. 7 de abr. 2018].

Entrevista Gravada. ESMAEL. LOPES, Isandro. SANTOS Paulo. NEVES, José Luís. MOREIRA Luisito. *Análise do Ensino Técnico e Formação Profissional em Cabo Verde: Qualidade e Sustentabilidade*. SILVA, António H.R. Tavares. Praia, Assomada, 2018. Tablet Samsung. Versão Androide 4.4.4.

Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação 2017-2021*. Disponível em: <<http://www.minedu.gov.cv>> [Consult. 29 de abr. 2018].

PILETTI, N. *Sociologia de Educação*. São Paulo: Ática S.A, 1993.

RELATÓRIO DE IDH (2015). Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=sMnIWuqeF4fJsQGynqagCg&btnG=Pesquisar&q=IDH+de+2017+em+pdf>> [Consult. 7 de abr. 2018].

ROCHA, Benvindo de Jesus; SEABRA, Filipa. *Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Apresentação de um projeto de pesquisa*, 2018. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6613>> [Consult. 28 de fev. 2018].

RODRIGUES, Manuela Carvalho. FERRÃO, Luís Barata. *Formação Pedagógica de Formadores*. Lisboa; Porto: Lidel, DI, 2008.

TAVARES, Annie Isabel Pereira. *Mudança Estrutural e Crescimento Económico em Cabo Verde*. Mestrado em Economia. Especialização em Economia do Crescimento e das Políticas Estruturais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Editora: FEUC. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/21418>> [Consult. 28 de abr. 2018].

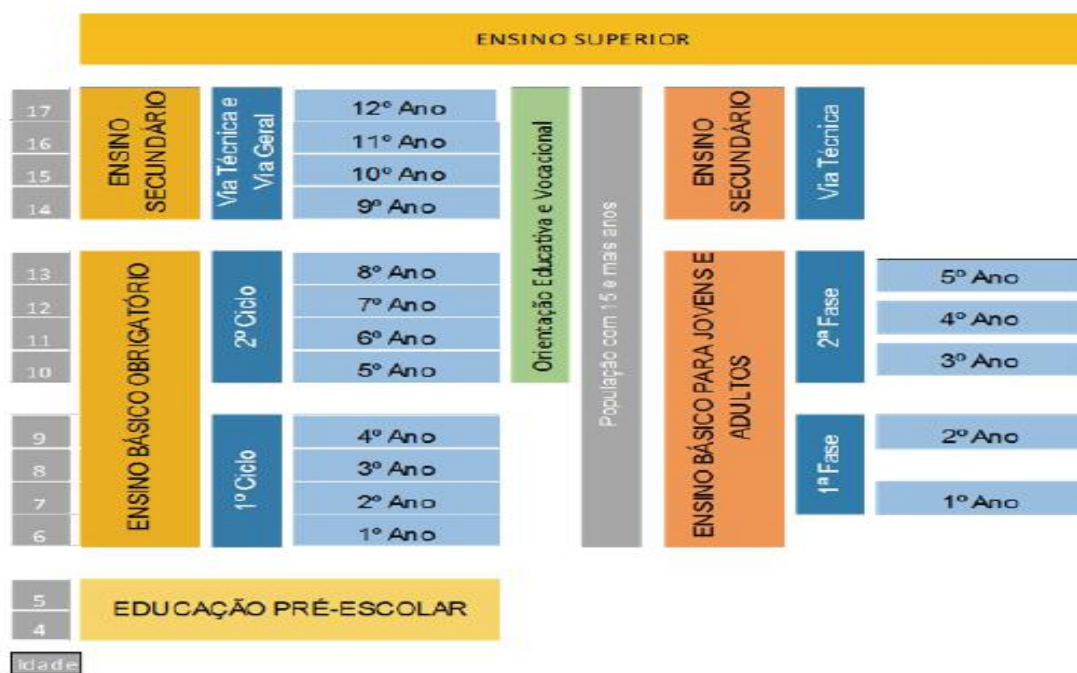
VALENTE, et al. *Educação, Inovação e Desenvolvimento*. Lisboa , Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VARLY, Pierre In: Fórum Nacional de Educação -FNE nº 1., 2018, Praia. Cabo Verde *Padrões de Currículo para Garantir a Relevância da Qualidade da Educação e da Aprendizagem*. 1-24. Disponível em: <www.minedu.gov.cv> [Consult. 28 de mar. 2018]

Sites consultados: www.minedu.gov.cv; www.ine.cv; www.ifm.org

ANEXOS

Anexo 1- Plano Estratégico para a nova organização do sistema educativo de Cabo Verde



Fonte: Plano Estratégico da Educação 2017-2021.

Anexo 2 - frequências por Curso da Via Técnica do Ensino Secundário Público (11º e 12º ano), 2014 e 2015

Cursos Técnicos (11º e 12º Ano)	Praia	Sta. Catarina	S. Vicente	Sto. Antão	Escolas de ES Via Geral	Totais	% F
	ESP Cesaltina Ramos	EST Grão Duque Henri	EICM Mindelo	EST de Porto Novo	1. ES P Gomes 2. ES Picos 3. ES JA Pinto 4. ES do Maio		
Construção Civil	89	161	58	57	-	365	25%
Contabilidade e Administração	117	136	45	40	-	338	73%
Eletricidade	116	110	34	14	-	274	19%
Informação Gestão	85	132	57	53	-	327	58%
Mecanotecnia	-	76	35	22	-	133	13%
Artes Gráficas	42	-	39	-	-	81	52%
Adm. Sistemas	-	-	-	-	93	93	48%
Man. Maquinas	-	-	-	18	-	18	17%
TOTAL	449	615	268	204	93	1629	42%

Fonte: Anuário Estatístico da Educação - Ensino Secundário - dezembro 2015. Plano Estratégico da Educação 2017-2021.

**MANDADO DE SEGURANÇA E INTERVENÇÃO DE TERCEIRO
NO RECONHECIMENTO DO NEXO TÉCNICO EPIDEMIOLÓGICO**

Yolanda Robert Claudino dos Santos e Sueli Ribeiro*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal discorrer sobre os meios processuais adequados para que o empregador apresente defesa ao reconhecimento pela Previdência Social do Nexo técnico Epidemiológico (NTEP) entre a lesão ou doença apresentada pelo trabalhador e a atividade desenvolvida por ele no trabalho. Em especial, analisar o prazo administrativo da defesa e o meio processual viável para a reabertura do mesmo, assim como o instrumento para manifestação quando há o reconhecimento do NTEP em Juízo.

Palavras chaves: Direito do Trabalho. Nexo técnico Epidemiológico, Mandado de Segurança, Intervenção de Terceiro.

Abstract: The main objective of this article is discuss the adequate procedural means for the employer to defend the recognition of the Technical Epidemiological Nexus (NTEP) by the Social Security about the injury or illness presented by the worker and the activity developed by him at work. Specially, analyze the administrative term of defense and the viable procedural means for reopening, as well as the instrument to manifestation when there recognition of the NTEP by the court.

Keywords: Epidemiological Technical Nexus, Security order, Third Party Intervention.

Sumário: 1. Introdução. 2. Nexo Técnico Epidemiológico entre a Doença e Atividade Profissional – Histórico, Caracterização e Consequências. 3. Da Defesa Administrativa – Prazo e Possibilidade de Mandado de Segurança contra Decisão Administrativa que Considerou Intempestivo o Recurso. 4. Reconhecimento Judicial do NTEP: Possibilidade e Instrumentos Processuais Adequados. 5. Conclusão.

1. Introdução:

O reconhecimento do Nexo técnico Epidemiológico (NTEP) pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) é questão que causa bastante preocupação para as empresas, uma vez que acarreta a classificação da doença como sendo profissional, equiparada ao acidente de trabalho.

Contudo, as formas de defesa, principalmente quando o nexo técnico é reconhecido judicialmente, ainda não são claras e/ou utilizadas pelas empresas. Também existe uma penumbra com relação ao início do prazo administrativo e quais possibilidade existem para reabertura do mesmo.

Nesse sentido, buscar-se-á fazer uma análise do conceito dessa situação, bem como as consequências para o empregador do reconhecimento do NTEP, tanto na via administrativa quanto na judicial.

2. Nexo Técnico Epidemiológico entre a Doença e Atividade Profissional – Histórico, Caracterização e Consequências.

O Nexo Técnico Epidemiológico (NTEP) foi uma inovação advinda da Medida Provisória nº 316/2006, posteriormente convertida na Lei nº 11.430/2006, que inseriu um novo artigo à Lei nº 8.213/1991 (Lei dos Planos de Benefícios da Previdência Social), trazendo uma significativa modificação no sistema de prova do acidente do trabalhoⁱ.

Posteriormente, adveio o Decreto nº 6.042/2007, que alterou o Decreto 3.048/1999ⁱⁱ (Regulamento da Previdência Social), consolidando e oficializando o NTEP como instrumento essencial na caracterização do acidente de trabalho pela Previdência Social.

Antes da edição da 11.430/2006, o reconhecimento do acidente de trabalho era vinculado a emissão da Comunicação do Acidente do Trabalho (CAT). Nesse sentido, cabia ao médico do INSS declarar se a doença era ocupacional ou não, com base na análise do caso concreto. Assim, realizava-se o cruzamento do diagnóstico da doença com a ocupação do

trabalhador na empresa para chegar-se a uma conclusão. Essa técnica chamava-se Nexo Técnico Previdenciário (NTP)ⁱⁱⁱ.

Sobre o tema, José Affonso Dallegrave Neto (2011) ensina que:

Caso a empresa emitisse a CAT, o INSS declarava o NTP e presumia que a doença era ocupacional. Contudo, se a emissão da CAT não fosse pela empresa, mas pelo próprio trabalhador ou seu sindicato de classe, o médico perito a desprezava e a doença era considerada como dissociada do trabalho. A Previdência Social concedia, então, apenas o benefício do auxílio-doença. Nesse caso, caberia ao trabalhador o ônus de provar o nexo da sua doença com o trabalho exercido e requerer a conversão do benefício do auxílio-doença (código B-31) em auxílio-doença acidentário (B-91).

Com o advento da Lei nº 11.430/2006 e a introdução do artigo 21-A na Lei nº 8.213/1991, houve uma significativa modificação no sistema de prova do acidente de trabalho, ao criar o Nexo Técnico Epidemiológico (NTEP). O referido dispositivo dispõe que:

Art. 21-A. A perícia médica do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) considerará caracterizada a natureza acidentária da incapacidade quando constatar ocorrência de nexo técnico epidemiológico entre o trabalho e o agravo, decorrente da relação entre a atividade da empresa ou do empregado doméstico e a entidade mórbida motivadora da incapacidade elencada na Classificação Internacional de Doenças (CID), em conformidade com o que dispuser o regulamento.

Sobre a expressão “epidemiologia”, tem-se como o estudo interdisciplinar dos fatores que influenciam na proliferação de doenças e sua distribuição sobre determinada população. Ou seja, verifica-se que o novo NTEP aplica-se somente para fixar o nexo causal das doenças ocupacionais, não sendo indicados para os chamados acidentes típicos^{iv}.

Em síntese, o NTEP é uma metodologia utilizada pela Previdência Social para apontar a existência da relação entre a lesão ou doença apresentada pelo trabalhador e a atividade desenvolvida por ele perante o empregador. Essa caracterização é realizada a partir do cruzamento das informações do código da Classificação Internacional de Doenças (CID) e do código de Classificação Nacional de Atividade Econômica (CNAE). Trata-se de uma

ferramenta que auxilia o perito da previdência na conclusão sobre a incapacidade apresentada pelo trabalhador, sendo mais fácil identificar se possui natureza acidentária ou previdenciária.^v

De acordo com o art. 336 do Regulamento da Previdência Social^{vi}, a empresa deverá comunicar o acidente de trabalho ocorrido com o segurado empregado, exceto o doméstico, e o trabalhador avulso, até o primeiro dia útil seguinte ao da ocorrência e, em caso de morte, de imediato, à autoridade competente, sob pena de multa.

A comunicação do acidente o trabalho ocorre através da emissão do CAT, que, nas palavras de Lenz Alberto Alves Cabral (2015, p. 21), nada mais é do que “a formalização da notificação ao INSS de um acidente de trabalho de acordo com o protocolo exigido por essa entidade”.^{vii}

Realizada a comunicação, de acordo com o artigo 337 do Regulamento da Previdência Social, a caracterização do acidente de trabalho será determinado tecnicamente pela perícia médica do INSS, mediante a identificação donexo entre o trabalho realizado e o agravo, identificando a relação entre o acidente e a lesão; a doença e o trabalho; e a *causa mortis* e o acidente. Por agravo, entende-se a lesão, doença, transtorno de saúde, distúrbio, disfunção ou síndrome de evolução aguda, subaguda ou crônica, de natureza clínica ou subclínica, inclusive morte, independentemente do tempo de latência

Será considerado estabelecido o nexoe entre o trabalho e o agravo, quando constatado a existência do nexoe técnico epidemiológico entre a atividade da empresa e a entidade mórbida motivadora da incapacidade, elencada na Classificação Internacional de Doenças (CID)^{viii}.

Se restar reconhecida pela perícia médica do INSS, ou por sentença judicial, conforme será analisado adiante, a incapacidade para o trabalho e o nexoe entre o trabalho e o agravo sofrido pelo empregado, inúmeras são as obrigações a que está sujeito o empregador, de natureza previdenciária, trabalhista e civil.

Em relação ao aspecto previdenciário, haverá a concessão do benefício acidentário ou de auxílio doença, ficando a cargo do INSS o pagamento. Também haverá o recolhimento do FGTS pelo empregador, que deverá ser realizado enquanto durar a incapacidade.

Na esfera trabalhista, o empregado incapacitado terá o direito à estabilidade empregatícia previsto no art. 118 da Lei 8.213/1999, pelo prazo de 12 (doze) meses após a cessação da incapacidade. Além disso, o empregador está sujeito à figurar no polo passivo de ação trabalhista ajuizada pelo empregado acidentado, pleiteando indenização por dano material e moral. A empresa ainda pode sofrer sanções administrativas decorrentes de

fiscalização do Ministério do Trabalho, por descumprimento das normas de saúde e segurança, e, por fim, ainda o acidente será computado nos registros do INSS, e representará oneração do Fator Acidentário de Prevenção (FAP) e aumentará a alíquota do Seguro de Acidente do Trabalho (SAT)^{ix}.

Na esfera cível, é importante mencionar a possibilidade de o INSS ajuizar ação regressiva contra o empregador, conforme autoriza o art. 120 da Lei 8.123/1999. A ação regressiva pode ser conceituada como “o meio processual utilizado pelo INSS para obter o ressarcimento das despesas com as prestações sociais implementadas em face dos acidentes do trabalho, ocorridos por culpa dos empregadores que descumprem as normas de saúde e segurança do trabalho” (MACIEL, 2015, p. 23)^x.

Em síntese, ocorrido um acidente de trabalho por culpa do empregador, por conta do descumprimento das normas de proteção da saúde e segurança dos trabalhadores, e caso haja alguma prestação fornecida ao segurado pelo INSS, este poderá voltar-se regressivamente contra o verdadeiro causador do dano, o empregador, cobrando-lhe a integralidade dos valores gastos.

O direito de regresso do INSS é cabível independentemente do trabalhador ter ajuizado ação de indenização contra o empregador e não está sujeita à prescrição, pois o pagamento mensal renova, mês a mês, a pretensão de reaver os respectivos valores, podendo desta forma ser promovida a qualquer tempo^{xi}.

A responsabilidade do empregador nas ações regressivas é subjetiva, ou seja, exige a comprovação de dolo ou culpa na ocorrência do acidente, como por exemplo, nos casos de omissão ou descumprimento das normas de proteção do ambiente de trabalho.

Além do caráter ressarcitório, a ação regressiva também possui natureza punitiva para as empresas que descumprem as normas de saúde e segurança do trabalho, bem como serve de medida incentivadora para observância dessas normas, prevenindo futuros acidentes do trabalho.

Importante destacar que a 15, determina em seu art. 6º, § 3º, que o INSS poderá deixar de reconhecer a existência de nexos técnico epidemiológico mediante decisão fundamentada, quando dispuser de informações ou elementos circunstanciados e contemporâneos ao exercício da atividade que evidenciem a inexistência do nexo causal entre o agravo e o trabalho.

3. Da Defesa Administrativa – Prazo e Possibilidade de Mandado de Segurança contra Decisão Administrativa que Considerou Intempestivo o Recurso:

Quando reconhecido administrativamente o NTEP, isto é pelo próprio INSS, a empresa poderá apresentar defesa administrativa mediante a demonstração de inexistência do correspondente nexos causal entre o trabalho e o agravo, e requerer a reconsideração da decisão e a não aplicação do nexos técnico epidemiológico ao caso concreto.

Juntamente com o requerimento, a empresa formulará as suas alegações e apresentará as provas que detiver perante a Junta de Recursos da Previdência Social. A documentação poderá trazer, entre outros meios de prova, evidências técnicas circunstanciadas e contemporâneas à ocorrência do acidente. O INSS informará ao trabalhador sobre a contestação da empresa, para, querendo, impugná-la e apresentar suas provas.

Mantida a decisão que aplica o NTEP, a empresa pode interpor Recurso Ordinário à Câmara de Recursos da Previdência, no prazo de 30 (trinta) dias, pedindo a revisão da decisão.

Esgotadas as vias administrativas, e permanecendo o reconhecimento do NTEP, a empresa poderá ajuizar ação judicial perante a Justiça Federal para a desconstituição da fixação do NTEP, desde que tenha provas suficientes para provar a inexistência de culpa na ocorrência do agravo do empregado, podendo juntar provas periciais, documentais e testemunhais.^{xii}

A respeito da produção de provas, tanto na esfera administrativa quanto na esfera judicial, Matinez (2015, p. 93-94) traz algumas providências que podem auxiliar a empresa na apresentação da defesa, tais como: mostrar que o trabalhador sofreu ação deletéria em outro emprego; demonstrar a inexistência de atuação do Ministério do Trabalho ou Ministério Público do Trabalho; evidenciar a redução no número de acidentes, se for o caso; demonstrar a baixa ocorrência de acidentes na empresa; apresentar os laudos de PPRA e PCMSO e demonstrar que não tem emitido CAT nem PPP; fornecer o LTCAT e relatórios da CIPA com baixa acidentalidade; apresentar exames admissionais, periódicos e demissionais sem qualquer ocorrência significativa; apresentar parecer de medicina, higiene e segurança do trabalho, demonstrando que a prevenção acidentária é eficaz, entre outros. Importante ressaltar que se tratando de processo judicial, faz-se necessário a perícia judicial médica do empregado

e técnica da empresa, a fim de conformar que o ambiente de trabalho não ensejou a incapacidade.

No tocante ao prazo para apresentação do requerimento administrativo, este é de 15 (quinze) dias contados da data para a entrega da Guia de Recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e Informações à Previdência Social (GFIP) que registra a movimentação do trabalhador, sob pena de não conhecimento do pleito na esfera administrativa.

Na eventualidade de a empresa não ter conhecimento da decisão do INSS de reconhecimento do nexó técnico epidemiológico e a concessão do benefício dentro do prazo estabelecido para a entrega da GFIP, o requerimento poderá ser realizado apresentado no prazo de 15 (quinze) dias da data em que a empresa tomar ciência da decisão da perícia médica do INSS que concedeu o benefício previdenciário.

Importante esclarecer que na prática não há uma comunicação formal para a empresa, que normalmente toma conhecimento do resultado da perícia técnica do INSS através de consulta no endereço eletrônico da Previdência, ou pela Comunicação de Resultado do Requerimento (CRER) recebida diretamente do trabalhador.

A problemática é que em inúmeras oportunidades a empresa não toma conhecimento do resultado do exame, nem pelo órgão previdenciário e nem pelo empregado. Importante frisar que não obstante existir recurso para acompanhamento do processo administrativo pelo site da previdência social, este não é atualizado e sua visualização é restrita. Neste caso, a consequência é que a empresa acaba por ter sua garantia de defesa prejudicada administrativamente, pois há a possibilidade de INSS não conhecer da alegação por conta da intempestividade do protocolo do pedido de inaplicabilidade do NTEP.

Em suma, diante da problemática a respeito da tempestividade da apresentação de defesa, é possível afirmar que prazo para a empresa contestar a aplicação no NTEP é de 15 (quinze) dias, sendo que flui da entrega da GFIP somente quando já inequivocamente conhecido o motivo de sua aplicação pela perícia do INSS. Ou seja, o INSS deve informar à empresa os motivos da aplicação do NTEP para que, a partir de então, possa ser iniciado o prazo para contestação administrativa.

Se essa não informação (como acontece ocasionalmente) prejudicar o empregador por conta da intempestividade para recorrer da aplicação do NTEP, a empresa pode recorrer ao

Judiciário para pleitear a reabertura do prazo para recorrer da decisão, sob pena de ofensa aos princípios do contraditório e ampla defesa.

O meio processual para a reabertura do prazo é o mandado de segurança, por ser o instrumento adequado para proteger direito líquido e certo da pessoa jurídica ao devido processo legal e garantia ao contraditório e à ampla defesa, previstos no artigo 5º, incisos LIV e LV, da Constituição Federal, conforme já vinha sido decidido pelos Tribunais Regionais Federais:

Se não há ciência inequívoca do motivo da aplicação do NTEP até a data da entrega da GFIP, o prazo de 15 dias para contestação inicia-se a partir da notificação da empresa sobre a decisão da perícia médica do INSS. O termo inicial do prazo para apresentar a contestação prevista no caput do dispositivo normativo transcrito é o mesmo daquele previsto no 8º do artigo 337 do Decreto nº 3.048/99 (15 dias) e, assim, somente pode ser admitido para os casos em que a empresa já tenha, inequivocamente, ciência dos motivos do reconhecimento do NTEP antes do prazo para entrega da GFIP. Aos demais casos, em que não há ciência inequívoca dos motivos do reconhecimento do NTEP no prazo para entrega da GFIP, aplica-se o 9º do artigo 337 do Decreto nº 3.048/99, o que torna necessária a comunicação pessoal da empresa, por meio de carta com aviso de recebimento, a fim de que seja assegurada sua inequívoca ciência dos motivos do reconhecimento do NTEP e, por conseguinte, a observância dos princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa. A entrega pela empresa da GFIP com código de afastamento por acidente do trabalho, de seu turno, não é ciência inequívoca dos motivos do reconhecimento do NTEP pela perícia do INSS, tampouco de que a empresa tinha, até a data da entrega dessa GFIP, ciência desses motivos para aplicação do termo inicial do prazo para contestação previsto no artigo 337, 8º, do Decreto nº 3.048/99. Significa apenas que a empresa está ciente do afastamento de seu empregado por motivo de concessão de benefício acidentário, o que é insuficiente para dedução de defesa contra o reconhecimento do NTEP”. (Mandado de Segurança nº 0008817-97.2010.403.6106 e 0002805-15.2011.403.6112 – TRF3).

EMENTA: ADMINISTRATIVO. INSS. LEGITIMIDADE. NEXO TÉCNICO EPIDEMIOLÓGICO. EXERCÍCIO DO DIREITO DE DEFESA PELO EMPREGADOR. INSTRUÇÃO NORMATIVA 31/2008. NOTIFICAÇÕES. 1. Correta a sentença ao reconhecer a legitimidade passiva do INSS quanto ao pedido remanescente (declaração de inconstitucionalidade e ilegalidade do art. 7º da Instrução Normativa nº 31 do INSS, de setembro 2009), especificamente direcionado contra a entidade autárquica. 2. Para

assegurar obediência aos princípios do devido processo legal, garantia ao contraditório e à ampla defesa, o artigo 26, § 3º, a Lei n. 9.784 prevê que "a intimação pode ser efetuada por ciência no processo, por via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado". 3. Do exposto, depreende-se que não há ilegalidade na intimação eletrônica, desde que fique comprovada a ciência do interessado. Assim, quando da disponibilização das informações pelo site deve ser assegurada a notificação do empregador, seja eletrônica (por meio de e-mail, previamente cadastrado), seja pessoal, ou, ainda, alternativamente, que o dies a quo para a impugnação do reconhecimento do NTEP seja fixado na data em que a parte interessada acessou o sistema, por meio de login e senha, para tomar conhecimento das informações lançadas. 4. Tais medidas fazem-se necessárias em cumprimento das disposições do parágrafo 9º do artigo 337 do Decreto n. 6.042/2007 c/ c art. 2º e 26 da Lei n. 9.784, no que se refere à ciência e notificação sobre decisão em processo administrativo, sob pena de violação aos princípios do devido processo legal, garantia ao contraditório e à ampla defesa, previstos no artigo 5º, incisos LIV e LV, da Constituição Federal. 5. Apelações e remessa oficial parcialmente providas. (TRF4, APELREEX 5008128-17.2011.404.7201, Terceira Turma, Relator p/ Acórdão Roger Raupp Rios, juntado aos autos em 17/07/2014).

DECISÃO: Trata-se de recurso interposto pela União contra sentença que julgou procedente o pedido de declaração de inexistência de Nexo Técnico Epidemiológico - NTEP entre a patologia do segurado e as atividades por ele desempenhadas na empresa autora e de recálculo do índice do FAP/RAT com o pagamento das diferenças pagas a maior. Pelo exame dos autos, verifico que a demanda em tela trata de matéria administrativa, sendo de competência da Segunda Seção desta Corte, nos termos do §2º do art. 10 do Regimento Interno. Por oportuno, vejamos o seguinte precedente: MANDADO DE SEGURANÇA. AUTORIDADE COATORA. PROCEDIMENTO ADMINISTRATIVO. BENEFÍCIO AUXÍLIO-DOENÇA. NEXO TÉCNICO EPIDEMIOLÓGICO. INTIMAÇÃO. AUSÊNCIA DE COMPROVAÇÃO. Da detida análise das informações prestadas pela autoridade coatora, concluiu-se que não houve intimação dirigida pelo INSS à empregadora, acerca da aplicação do nexo técnico epidemiológico ao benefício previdenciário concedido ao segurado José Antonio Marques, em afronta às disposições normativas trazidas pelo art. 21-A da Lei 8.213/91 c/c art. 337, §§7º e 13º do Decreto 3.048/99. (TRF4, REEXAME NECESSÁRIO CÍVEL Nº 5001262-89.2013.404.7211, 4ª TURMA, Des. Federal VIVIAN JOSETE PANTALEÃO CAMINHA, POR UNANIMIDADE, JUNTADO AOS AUTOS EM 22/04/2014) Ante o exposto, determino a redistribuição do feito para a 2ª Seção deste TRF. (TRF4, AC 5007771-

57.2013.404.7107, Sexta Turma, Relator João Batista Pinto Silveira, juntado aos autos em 01/09/2015).

Assim, conclui-se que cabe ao INSS informar a empresa do reconhecimento do NTEP e o conseqüente afastamento do empregado, de modo que reste comprovado a ciência e o início do prazo para defesa do empregador, sob pena de restar configurado ofensa aos princípios do contraditório e ampla defesa o que pode ser amparado por mandado de segurança.

4. Reconhecimento Judicial do NTEP: Possibilidade e Instrumentos Processuais Adequados

No caso de não aplicação no NTEP pela perícia médica administrativa, o segurando poderá requerer, após o resultado da decisão quanto ao benefício, cópia da conclusão pericial e de sua justificativa.

Nesse sentido, poderá o segurando requerer a aplicação do NTEP na esfera judicial, através de ação promovida em face do INSS pleiteando a concessão de benefício por auxílio doença não concedido na esfera administrativa. Em diversos casos essa pretensão é julgada procedente, inclusive reconhecendo o direito ao auxílio doença acidentário, ou seja, que a doença tem relação com a atividade desenvolvida pela empregado na empresa.

Ocorre que nesta discussão processual promovida entre segurando e INSS, a empresa não é arrolada como parte e nem instada a participar do feito, não obstante possa sofrer com as repercussões e conseqüências desta decisão.

Nestas situações, o meio processual adequado para apresentação de defesa pela empresa é a intervenção de terceiros na modalidade assistência, prevista no art. 119 do Código de Processo Civil (CPC). Isto porque o assistente ingressa, voluntariamente, na relação jurídica processual como coadjuvante em auxílio de uma das partes, uma vez que a sentença a ser proferida no processo pode interferir em sua esfera econômica. Ou seja, os terceiros que intervêm não são partes no processo originário, mas pessoas estranhas à relação jurídica de direito material deduzida em juízo e estranhas à relação processual já constituída. Algumas decisões neste sentido:

PREVIDENCIÁRIO. ACIDENTE DO TRABALHO. EMPREGADOR QUE APRESENTA RECURSO COMO TERCEIRO PREJUDICADO. AUSÊNCIA DE INTERESSE PROCESSUAL. DEMANDA QUE VERSA UNICAMENTE SOBRE A CONCESSÃO DO BENEFÍCIO ACIDENTÁRIO. INEXISTÊNCIA DE DISCUSSÃO SOBRE EVENTUAL NEGLIGÊNCIA DA EMPRESA EMPREGADORA. RECURSO NÃO CONHECIDO. APOSENTADORIA POR INVALIDEZ. LESÃO PRÉ-EXISTENTE. PERÍCIA QUE ATESTA O AGRAVAMENTO EM DECORRÊNCIA DE INFORTÚNIO LABORAL. LAUDO QUE ATESTA A INCAPACIDADE TOTAL E PERMANENTE DO OBREIRO. BENEFÍCIO DEVIDO. CORREÇÃO MONETÁRIA. INCIDÊNCIA SUCESSIVA DO IGP-DI E DO INPC. APLICAÇÃO DO ART. 1º-F DA LEI N. 9.494/97 (REDAÇÃO DADA PELA LEI N. 11.960/09). RECURSO DA AUTARQUIA DESPROVIDO. REMESSA PARCIALMENTE PROVIDA. (TJSC, Apelação Cível n. 2008.009304-7, de Joinville, rel. Des. Rodrigo Collaço, j. 12-07-2012).

DIREITO PREVIDENCIÁRIO E PROCESSUAL CIVIL. REMESSA NECESSÁRIA DESACOMPANHADA DE APELAÇÃO VOLUNTÁRIA. PRELIMINARMENTE. INTERVENÇÃO DE TERCEIRO. UTC ENGENHARIA S/A. EX-EMPREGADORA DO AUTOR. ASSISTÊNCIA SIMPLES DO INSS. INDEFERIMENTO. AUSÊNCIA DE INTERESSE PROCESSUAL. MÉRITO. APOSENTADORIA POR INVALIDEZ. LAUDO PERICIAL E PROVAS CONCLUSIVOS PELA INCAPACIDADE TOTAL E PERMANENTE DO SEGURADO. EXISTÊNCIA DO NEXO DE CAUSALIDADE. ATUALIZAÇÃO MONETÁRIA E JUROS DE MORA. APLICAÇÃO IMEDIATA DA LEI Nº 11.960/2009. ENTENDIMENTO CONSOLIDADO NO EGRÉGIO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA EM SEDE DE RECURSO REPETITIVO. REMESSA ¿EX OFFICIO¿ CONHECIDA E PARCIALMENTE PROVIDA. 1. PRELIMINARMENTE: INTERVENÇÃO DE TERCEIRO: ASSISTÊNCIA SIMPLES. No caso dos autos a empresa UTC ENGENHARIA S/A, ex- empregadora do Autor, não possui interesse jurídico para ingressar nesta demanda acidentária, na qualidade de assistente de Assistente Simples do INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL - INSS, eis que não figurou no contexto da relação processual, não restou demonstrada a possibilidade de a Sentença produzir reflexos em sua esfera jurídica. Indeferimento. (TJ-ES - Remessa Ex-officio: 24070654082 ES 24070654082, Relator: NAMYR CARLOS DE SOUZA FILHO, Data de Julgamento: 08/05/2012, SEGUNDA CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 16/05/2012).

A assistência será admitida em qualquer procedimento e em todos os graus de jurisdição, podendo ocorrer de duas formas: simples ou litisconsorcial.

A assistência simples está prevista nos artigos 121 a 123 do CPC, e é aquela realizada por terceiro que atuará como auxiliar da parte principal, exercendo os mesmos poderes e sujeitando-se aos mesmos ônus processuais que o assistido, objetivando sair vitorioso do processo. No caso de revelia ou omissão da parte principal (assistido), o assistente será considerado seu substituto processual.

Já a assistência litisconsorcial está prevista no artigo 124 do CPC, e aquela que se caracteriza quando o terceiro intervir no processo com a intenção de formar um litisconsórcio ulterior, no caso em que a sentença irá influir na relação jurídica entre ele e o adversário do assistido.

Uma vez realizado o pedido de assistência, o prazo para impugnação da decisão é de 15 (quinze), caso em que havendo a impugnação, o juiz decidirá o incidente sem suspender o processo. No caso de não ser realizada a impugnação, o pedido será deferido e o assistente ingressará no processo no estado em que se encontra, ou seja, não haverá novamente a prática de atos já realizados quando do seu ingresso na demanda.

Importante esclarecer que uma vez transitada em julgado a sentença no processo em que interveio o assistente, este não poderá, em processo posterior, discutir a os termos da decisão proferida no processo em que atuou, salvo se alegar e provar que: I - pelo estado em que recebeu o processo ou pelas declarações e pelos atos do assistido, foi impedido de produzir provas suscetíveis de influir na sentença; II - desconhecia a existência de alegações ou de provas das quais o assistido, por dolo ou culpa, não se valeu (art. 123 do CPC).

Assim, deve ser observado se é viável a intervenção no processo entre o empregado e o INSS, pois é comum o trabalhador, sustentando doença profissional ou acidente, ingressar com ação trabalhista, juntando ao pleito prova emprestada oriunda da decisão proferida contra o INSS, não submetida ao crivo do contraditório do empregador perante a Justiça do Trabalho. As ações acidentárias são julgadas contra o órgão previdenciário sob o óbice do laudo pericial médico produzido nos autos da ação acidentária, sendo que muitos se valem dos laudos para fortalecer a prova técnica na esfera trabalhista.

Contudo, as ações acidentárias não têm qualquer participação do empregador, pois o mesmo não é chamado para defender seus interesses no processo, mesmo que existentes, uma vez que empregado poderá se utilizar da decisão favorável como meio de prova na ação trabalhista, no que lhe for favorável.

Na ação acidentária, o perito dificilmente faz vistoria no local de trabalho do segurado, até porque normalmente não ocorre a determinação de tal vistoria pelo Juízo. Já na esfera trabalhista, via de regra, todos os laudos periciais são precedidos de vistoria no local de trabalho pelo perito judicial para verificação das condições de labor do empregado, podendo inclusive haver a indicação de assistente técnico pela empresa para acompanhamento da produção regular da prova.

A prova emprestada da ação acidentária não pode ser objeto de balizamento para o julgamento da ação trabalhista de forma direta, pois o laudo da esfera trabalhista também deve ser realizado por perito de confiança do juízo, não devendo ser afastado por discussão judicial que não envolve o empregador. Assim, o laudo pericial elaborado nos autos do processo acidentário, que tramita perante a justiça estadual, não tem o poder de invalidar as conclusões do laudo pericial elaborado na esfera trabalhista, uma vez que o laudo do perito do trabalho é realizado a partir da análise do histórico profissional do empregado. Nesse sentido, de maneira geral, a decisão na ação acidentária não faz coisa julgada, e portanto, não pode produzir efeitos na ação trabalhista, pois estaria desrespeitando os princípios do contraditório e ampla defesa, haja vista que o empregador não participou da ação na esfera cível.

Contudo, há divergência doutrinária jurisprudencial sobre o tema, e decisões aceitando somente o laudo pericial realizado na ação acidentária, sem que houvesse a realização de nova perícia na ação trabalhista, pautando-se no princípio da celeridade processual da Justiça do Trabalho, e também considerando que a ausência de manifestação pelo empregador a respeito do laudo pericial da ação acidentária juntado com a reclamatória não representa prejuízo ao contraditório.

Para José Affonso Dallegrave Neto, em que pese a presunção legal do NTEP ser dirigida ao médico perito do INSS, a caracterização de acidente do trabalho na instância previdenciária, irradia efeitos de presunção relativa também nas ações trabalhistas de indenização acidentária.

Nesse sentido, segue a mesma linha a lição de Sebastião Geraldo de Oliveira (2009, p. 42)^{xiii}:

A decisão administrativa do INSS, apesar de todos os atributos do ato administrativo, não vincula o Poder Judiciário. Entretanto, se o empregador não apresentar provas convincentes para afastar a presunção, tem-se como atendido o pressuposto do nexa causal para fins de reparação civil.

Parte da jurisprudência também tem determinado a aplicação da presunção oriunda do NTEP em Juízo, conforme se verifica nas ementas a seguir:

NULIDADE. NEGATIVA DE PRESTAÇÃO JURISDICIONAL. Não se reconhece violação dos artigos 93, IX, da Constituição da República, 458, II, do Código de Processo Civil e 832 da Consolidação das Leis do Trabalho em face de julgado cujas razões de decidir são fundamentadamente reveladas, abarcando a totalidade dos temas controvertidos. Uma vez consubstanciada a entrega completa da prestação jurisdicional, afasta-se a arguição de nulidade. Recurso de revista não conhecido. CERCEAMENTO DO DIREITO DE DEFESA. PROVA EMPRESTADA. LAUDO PERICIAL PRODUZIDO EM AÇÃO CÍVEL PROPOSTA EM FACE DO INSS. RECONHECIMENTO DA DOENÇA PROFISSIONAL. 1. Compete originariamente ao Juízo Acidentário (cível) pronunciar-se acerca da caracterização ou não de doença profissional equiparada a acidente do trabalho, para fins de deferimento do benefício devido pelo INSS. Esta Justiça Especial, por sua vez, detém competência concorrente, por extensão, em relação ao pronunciamento acerca da existência ou não de doença profissional, para fins de caracterização da responsabilidade do empregador e eventuais repercussões no contrato de trabalho (inclusive a indenização devida ao acidentado). Tem-se, ademais, que o efeito positivo da coisa julgada a que alude Fredie Didier, impõe que a questão já definitivamente decidida em uma ação judicial, retornando ao Judiciário como incidente em outra demanda, não possa ser decidida de forma distinta. 2. Em tal contexto, não se verifica extensão prejudicial dos efeitos da coisa julgada, mas a mera observância do seu efeito positivo. 3. Ademais, uma vez constatado que o laudo pericial, admitido como prova emprestada no presente processo, conquanto emanado dos autos de ação acidentária proposta em face do INSS, foi produzido com o fito de elucidar os mesmos fatos discutidos nesta reclamação trabalhista - quais sejam, o adoecimento do reclamante e a existência de nexos causal entre a doença que o acometera e as atividades por ele desenvolvidas enquanto empregado da reclamada - não há falar em cerceamento do direito de defesa. É certo, outrossim, que não se cogita de qualquer indício de irregularidade na produção do laudo pericial. Em tais circunstâncias, é absolutamente válida a utilização da prova emprestada, valendo ressaltar que a produção de nova perícia inegavelmente atentaria contra os princípios da celeridade e economia processuais, que informam o Processo do Trabalho.(TST - RR: 3302002819985020317, Relator: Lelio Bentes Corrêa, Data de Julgamento: 05/11/2014, 1ª Turma, Data de Publicação: DEJT 07/11/2014).

ACIDENTE DO TRABALHO. BENEFÍCIO ACIDENTÁRIO INDEFERIDO EM PRIMEIRO GRAU DE JURISDIÇÃO. ALEGAÇÃO DE PROBLEMAS NOS MEMBROS SUPERIORES E NA COLUNA. PERÍCIA QUE ATESTOU A APTIDÃO PARA O LABOR. DECISÃO MANTIDA. PROCESSUAL CIVIL. PROVA EMPRESTADA. INADMISSIBILIDADE. LAUDO PRODUZIDO EM DEMANDA PROMOVIDA PERANTE A JUSTIÇA DO TRABALHO, SEM A PARTICIPAÇÃO DO INSS. OFENSA AO PRINCÍPIO DO CONTRADITÓRIO. Inadmissível a utilização de prova produzida em outro processo, do qual a parte contra a qual a demanda foi proposta não participou. APELO DA SEGURADA IMPROVIDO. (TJ-SP - APL: 40144333620138260114 SP 4014433-36.2013.8.26.0114, Relator: Valdecir José do Nascimento, Data de Julgamento: 14/04/2015, 16ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 14/04/2015).

Contudo, apesar do posicionamento majoritário da doutrina e jurisprudência, insta destacar que o acolhimento da prova emprestada da ação previdenciária pelo juízo trabalhista viola os princípios do devido processo legal, ampla defesa e contraditório, assegurados no artigo 5º, incisos LIV e LV Constituição Federal.

Assim, não seria viável admitir a dispensa da realização de prova pericial no Juízo trabalhista apenas porque a empresa não se valeu da possibilidade de produzir prova em contrário na ação previdenciária, ou até tenha produzido, mas foi considerada insuficiente pelo INSS para afastar a presunção do NTEP, haja vista que a possibilidade de produção de prova pericial em Juízo é faculdade da parte, assegurado pelos princípios do devido processo legal, contraditório e ampla defesa.

5. Conclusão:

O Nexo Técnico Epidemiológico (NTEP) foi uma inovação que trouxe significativa modificação no sistema de prova do acidente do trabalho. Através da aplicação do NTEP, a Previdência Social é capaz de apontar a existência da relação entre a lesão ou doença apresentada pelo trabalhador e a atividade desenvolvida por ele perante o empregador.

O NTEP possui presunção *iuris tantum* em prol do empregado, sendo ônus probatório do empregador demonstrar a inexistência do nexos, seja na esfera administrativa ou judicial.

Na esfera administrativa, tem-se a oportunidade de contestar o reconhecimento do nexos técnico no prazo de 15 (quinze) dias, contados da entrega da GFIP somente quando já

inequivocamente conhecido o motivo de sua aplicação pela perícia do INSS, ou, no mesmo prazo, contados da ciência da empresa da perícia do INSS que aplicou o NTEP.

Por outro lado, na esfera judicial, poderá o empregador dispor do Mandado de Segurança pleiteando a reabertura do prazo administrativo de defesa, se o não ocorreu a ciência inequívoca e também de intervenção de terceiro quando o NTEP foi reconhecido judicialmente em uma demanda que a empresa não figurou como parte.

A intervenção de terceiro na modalidade assistente pode ser uma forma da qual o empregador pode se utilizar para interferir no processo promovido pelo empregado contra o INSS pleiteando a concessão do benefício acidentário. Neste caso, a discussão objeto da lide é de extrema relevância para o empregador, pois pode afetar diretamente a empresa. Contudo, como o mesmo não integra diretamente o polo passivo da lide, a intervenção de terceiro pode ser a ferramenta processual eficaz que lhe permite atuar como coadjuvante em auxílio de uma das partes, neste caso o INSS, podendo inclusive tornar-se substituto processual nos casos de revelia ou omissão da parte principal do processo.

Importante destacar que a não possibilidade de apresentação de defesa pelo empregador viola os princípios do devido processo legal, ampla defesa e contraditório, assegurados no artigo 5º, incisos LIV e LV Constituição Federal, devendo o empregador estar atento às medidas existentes para pleitear o seu direito de defesa, uma vez que o reconhecimento do nexu técnico gera consequências na esfera econômica do empregador, bem como ônus e obrigações nas esferas previdenciária, trabalhista e cível, podendo inclusive sofrer ação regressiva do INSS pleiteando o ressarcimento dos valores gastos com os benefícios acidentários.

6. Referências:

iNETO, José Affonso Dallegrave. Nexo Técnico Epidemiológico e seus efeitos sobre a ação trabalhista indenizatória. Revista Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, v. 46, n. 76, p. 143-153, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_76/Jose_Neto.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. Instrução Normativa INSS/PRES nº 31 de 10 de Setembro de 2008. Dispõe sobre procedimentos e rotinas referentes ao Nexo Técnico Previdenciário, e dá outras providências. Disponível em: <http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/38/INSS-PRES/2008/31.htm>.

iiBRASIL. Decreto nº 3.048 de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm.

iiidem.

ividem.

vNexo Técnico Epidemiológico Previdenciário – NTEP. Previdência Social. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/a-previdencia/saude-e-seguranca-do-trabalhador/politicas-de-prevencao/nexo-tecnico-epidemiologico-previdenciario-ntep/>.

viBRASIL. Decreto nº 3.048 de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm.

viiCABRAL, Lenz Alberto Alves Abre a CAT?: Nexo causal no Acidente do Trabalho. 4ª ed. São Paulo: LTr, 2014.

viiiidem¹

ixMARTINEZ, Wladimir Novaes. Prova e Contraprova do Nexo Epidemiológico. 3ª ed. São Paulo: LTr, 2015.

xMACIEL, Fernando. Ações regressivas acidentárias. 3ª Ed. rev, ampl. e atual. de acordo com o novo código de processo civil (Lei n. 13.105/2015). São Paulo: LTR, 2015.

xiDireito Previdenciário, 6ª edição, Quartier Latin, p. 440.

xiiOLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. Indenizações por acidente do trabalho ou doença ocupacional. 5. ed. São Paulo: LTr, 2009.

xiii

* Yolanda Robert Claudino dos Santos, advogada Especialista em Direito do Trabalho, Consultora em Gestão Estratégica de Pessoas, Facilitadora de Cursos e Treinamento, sócia administradora do Escritório Robert Advocacia e Consultoria.

* Sueli Ribeiro, advogada, pós-graduanda em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pelo Centro Educacional Damásio de Jesus.

Movimentos orgânicos e conjunturais: uma historiografia crítica da História da Educação

Organic and conjunctural movements: a critical historiography of the History of Education

Movimientos orgánicos y coyunturales: Una historiografía crítica de la historia de la educación

Fernanda Gomes Vieira (UDESC)

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação/ Dermerval Saviani.** Campinas -SP: Autores Associados, 2015.

O Livro “História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação” escrito pelo filósofo, professor emérito da Unicamp, pesquisador emérito do CNPq, Dermerval Saviani, publicado em 2015 pela editora Autores Associados faz parte da coleção Memória da Educação ¹. A obra tem como objetivo trazer uma análise crítica da historiografia da História da Educação, com foco principal no Brasil, mas que dialoga com momentos internacionais. Ela foi estruturada como um compilado de estudos produzidos e apresentados na área de História da Educação em diferentes tempos, de 1998 a 2014, e que se fizeram presentes em diferentes espaços: congressos nacionais e internacionais, jornadas, conferências, seminários, texto de coletânea, introdução de livro. Desse modo, o livro é composto por um prefácio, dose capítulos e referências, começa discutindo sobre o tempo e o tempo na história e fecha com fortes reflexões que ele trouxe a um seminário em 2014 sobre a história presente e a história do futuro.

Dermerval Saviani começa com o capítulo homônimo ao livro, onde discorre sobre a construção da ideia de tempo e traz esse diálogo para a construção do tempo histórico, onde reflete sobre a história positivista, a Escola dos Annales, principalmente por Fernand Braudel, e a chegada da Nova História, que considera relativizadora e coloca seu projeto que virou livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” como uma superação de ambas as histórias positivista e presentista, onde ele dialoga com movimentos orgânicos e conjunturais, apoiando-se em Gramsci para esse conceito. O segundo capítulo: “Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade”, onde ele traça um julgamento do termo equidade como neopragmatismo tecnicista e exalta que temos que pensar em igualdade como a raiz ético ontológica da dignidade humana.

¹Para conhecer mais sobre a coleção em questão acesse: www.autoresassociados.com.br

Já o terceiro intitulado “A supervisão educacional em perspectiva histórica”, versa sobre o histórico da construção dessa profissão, que ainda encontra-se exercendo um papel político junto ao técnico, mas de maneira inespecífica e traz uma visão de futuro sobre a era das “maquinas inteligentes”, onde ou superamos o capitalismo ou destruímos o planeta; seguido por “Ideias para um intercâmbio internacional na área da educação”, onde ele propõe de forma bem esperançosa a tomada de atas nos eventos de História da educação, onde cada país organizaria um inventário conforme fez o italiano Gian Brizzi e coloca a dinamização nesse aspecto do HISTEDBR².

Após esses quatro capítulos o autor focaliza fortemente em discorrer sobre a História da Educação no Brasil. Começa o debate com o público e o privado, que são categorias indissociáveis até a chegada do Capitalismo que os colocam em oposição, dissociação essa pautada nas ideias do Karl Marx. Com isso, o autor acredita que a educação pública propriamente dita no Brasil, que ocorre quando o Estado se responsabiliza por administrá-la, começou nos Grupos Escolares em 1890. Depois de tais exposições reflexivas, é trazido a luz um trabalho publicado pelo Saviani em 1980, que traz uma estratégia do autor para a defesa do ensino público, que inclusive foi como uma proposta para a LDB de 1996, mas que não conseguiu se firmar. Esta proposta sugeria a rejeição da tutela do Estado (Governo), onde se colocaria o Estado como mantenedor financeiro da educação e o tiraria do controle do processo educativo, hoje vive-se o oposto. O mais importante do capítulo é sua análise sobre essa oposição criada pelo capital entre público e privado, que tornou a educação ainda mais desigual, colocando a educação popular no setor público e precário do secundário, o que a leva a buscar um ensino superior particular voltado a busca por um mercado de trabalho e isso é intencional nesse sistema atual.

Em seguida, ele dedica um capítulo a importante trajetória da Pedagogia Católica, afinal ele foi educado em colégios seminaristas e cursou a faculdade na PUC-SP, então percebe um dos porquês de dedicação a Igreja e a História da Educação. Nesse sentido, é estruturada em um artigo uma breve historiografia da hegemonia com o acordo Igreja e Império, do declínio com o período pombalino e a república, mas aqui vale ressaltar que apesar da perda de espaço o catolicismo nunca saiu totalmente do ensino e à renovação da pedagogia católica, que aqui ele coloca de forma muito perspicaz o surgimento da “Escola Nova Católica” na década de 1950 e fala rapidamente sobre as classes secundárias experimentais e a vinda do padre jesuíta francês Pierre Faure, assunto esse que está construindo maior visibilidade com a pesquisa nacional coordenada pelo professor e pesquisador Norberto Dallabrida com o apoio do CNPq. Ao final desse período temos o aumento da movimentação popular, e ele coloca o nascimento de uma “Escola Nova Popular”, que segundo o autor manteve afinidades com a teologia da libertação, onde encaixa o Movimento de Educação de Base (MEB) e coloca pobremente o Paulo Freire com a Educação de Jovens e Adultos, focando na sua influência católica e excluindo sua forte influência marxista.

Os capítulos subsequentes do sete ao nove o autor traz profundas análises, críticas, colocações sobre a construção da história da educação brasileira, sua

2Coletivo nacional de pesquisa que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Ver site: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

organização, seu balanço e seus circuitos. Ao colocar a configuração da História da Educação como uma disputa hegemônica de grupos, que se polariza mais fortemente depois da década de 1930 e a afirmação do marxismo na década de 1980, que segundo o autor sempre terá seu espaço e sua importância apesar das críticas das pesquisas excessivas dessa vertente naquele contexto. Já a tentativa de organizar a historicidade educacional toma corpo com a ANPEd e os Grupos de Trabalho, sendo o de História da Educação criado em 1984 e motivado por essa tentativa de organização com a coordenação do autor surge em 1986 o Grupo de Estudos e Pesquisa: “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), começa a crescente organização de congressos, seminários, jornadas e em 1999 é criada a Sociedade Brasileira de História da Educação.

Já os balanços da historiografia educacional são colocados sobre quatro aspectos: levantamento da situação, colocada como “estado da arte”; registro sequencial do conjunto da produção; sistematização da produção; levantamento exaustivo de estudos e pesquisas. E hoje percebe-se um foco em estudos e pesquisas de análises específicas em recortes particulares, e que segundo o autor teriam melhor uso se integradas a programas escolares de forma que amplie conhecimentos sobre o assunto. Essa preocupação em fazer balanços é posta por dois motivos: crescente importância das fontes e necessidade de organização do campo, ainda muito disputado, mas necessita de uma superação das iniciativas isoladas de balanço que resultam em considerações parciais, por isso temos que ir além dos balanços já iniciados e ousar em fazer balanços globais e sistemáticos que sejam capazes de abarcar os quatro aspectos propostos por Saviani, e uma das dificuldades para isso atualmente são as crescentes exigências de publicações e suas regras para o apoio a projetos, que dificultam as iniciativas coletivas e de longo prazo. E nesse sentido o autor propõe após discorrer sobre circuitos e fronteiras a construção de projetos que analisem a construção da historiografia da educação dos grupos de identidades diferenciadas para que estes sejam incorporados no processo educativo.

Discorrido sobre todas essas temáticas, dando uma consistência cronológica ao livro o filósofo da educação traz um capítulo sobre a pedagogia histórico-crítica, que ele mesmo desenvolve e a configura como uma teoria a qual vê a prática educativa como mediadora da prática social, e as lutas de classes. Destarte, o capítulo faz uma crítica ao capitalismo e o reforço das desigualdades sociais pela educação, que tem um papel estratégico nesse jogo de poderes, e posiciona a pedagogia histórico-crítica como contra hegemônica e que luta pela transformação social, e que irá contradizer as estruturas e tentar mudar a correlação de forças, e que associar isso a violência é um equívoco, assim ele traça o conceito de violência pelo personalismo de Mounier, metafísica da não violência; pelo facismo, metafísica da violência; pelo existencialismo, violência pela escassez; e pelo marxismo, ultrapassar os porquês da violência e pôr em evidência as determinações econômicas que os geram. É proposto que se erradique a violência da práxis social, e ressalta que a luta de classes não foi uma invenção marxista, mas sim, é um processo objetivo que está transitando na história.

Para finalizar o livro o capítulo onze traz a busca por uma excelência na história da educação brasileira, que por não ser um termo unívoco, ele trata dessa

excelência afim de entender sua manifestação em cada período marcante da historiografia educacional do Brasil. Contextualização de extrema importância para nos questionar o que buscamos por excelência na educação brasileira hoje, que se encontra ainda na hegemônica concepção positivista, uma das ideias é derrubar o sentido da educação como mercadoria. Enfim, o último capítulo “História do presente e História do Futuro: crise estrutural do capitalismo, a educação e a escola do século XXI”, fruto de dois textos articulados de duas conferências proferidas em 2014. Neste excerto a posição materialista histórica do autor tem importância salutar, pois ele destrincha cuidadosamente o colapso do sistema atual, o capitalismo destrutivo, como alternativa, que já está em curso, caso não o superemos. Pois o trabalho é visto como determinante do modo de ser da educação, então a universalização de uma escola unitária só é possível com a generalização do trabalho intelectual geral, pois caso seja feita nos moldes do capital ocorrerá o afastamento dos conhecimentos sistematizados dentro da lógica do neoprodutivismo, culminando numa eterna desigualdade social. E aqui ele enxerga a tecnologia como uma saída ao propor que as máquinas tenham as funções intelectuais específicas, de forma a libertar o ser humano para o não trabalho.

O livro em questão traz com certeza a ideia da História como única ciência, já que a produção do ser humano sobre a natureza também é colocada como um processo histórico, e sua importância para a resolução das questões educacionais e para a transformação social ficam evidentes. Proposições essas que se casam com a ideologia do autor, que de certa forma também luta pela hegemonia de suas concepções dentro da História da Educação, já que esta hoje encontra-se em desvantagem. Dermerval Saviani é um pesquisador de excelência, que mesmo com formação em filosofia da educação, se coloca em posição de grande historiador da mesma, crítico sagaz do liberalismo e consequentemente da Escola Nova e da Nova História Cultural, fez um trabalho conciso, cronologicamente bem colocado, pertinente e importante para refletirmos sobre o tempo da história e a construção do campo educacional brasileiro, de sorte que a leitura revigora um espírito de transformação, que pudesse estar adormecido com tantas liberdades liberais postas com máscaras da libertação.