PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

Vera Lúcia Nogueira
Irlen Antônio Gonçalves (Orgs)

COLEÇÃO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

DE CASTRO

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação

CEFET-MG

COLEÇÃO EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação

CAPES

Vera Lúcia Nogueira
Irlen Antônio Gonçalves (Organizadores)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2022

Copyright © 2022 dos autores.

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG / FAE
Profª Drª Jucelia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS
Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO
Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Mauro Machado Vieira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves
Projeto gráfico e capa: Carlos Henrique C. Gonçalves
Revisão de textos/normalizações (ABNT): Francisco Antonio Soria Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

P474 Pesquisas em educação e educação tecnológica no Brasil [recurso eletrônico] / organizadores Vera Lúcia Nogueira e Irlen Antônio Gonçalves. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : UDESP-UFSCar, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-796-9

1. Educação – Pesquisas. 2. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I. Nogueira, Vera Lúcia. II. Gonçalves, Irlen Antônio. III. Título.

CDD23: 371.334

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-796-9

Todos os direitos desta edição for reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610).

Editora De Castro
contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .. 7

EIXO I - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL .. 9

. DIÁLOGO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A NOVA LEI DO ENSINO MÉDIO .. 11

. POLÍTICA PÚBLICA PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA ESCOLARIZAÇÃO MAIS INCLUSIVA, JUSTA E DEMOCRÁTICA .. 27

. NARRATIVAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO SOBRE FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO .. 45

. FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE DOIS CONCEITOS .. 61

. O USO DE CONCEITOS DA ESQUIZOANÁLISE NA COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .. 75

. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CEFET-MG .. 85

. BIBLIOTECA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM REDE E EM DIÁLOGO COM A COMUNIDADE .. 103

EIXO II - SUJEITOS DA EDUCAÇÃO: GÊNERO EM QUESTÃO .. 113

. A TRANSEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O ENSINO MÉDIO EM FOCO .. 115

. PROJETO AFROCIÊNCIAS: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA REFERENCIADO NAS AFRICANIDADES .. 129

. REPRESENTAÇÕES SOBRE A MULHER NO CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS DE VIÇOSA, 1952 .. 145

. JUVENTUDES E MASCULINIDADES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR .. 161

. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO E ASSÉDIO MORAL E SEXUAL NA EDUCAÇÃO: CENÁRIO DE PESQUISA NOS PPGS STRICTO SENSU NO BRASIL .. 177

. CENTRALIDADE E CRISE DO TRABALHO: ONDE ESTÃO AS MULHERES? .. 191

EIXO III - TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO .. 205

. O COORDENADOR DE ÁREA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM BREVE LEVANTAMENTO DE PESQUISAS .. 207

. PROFESSORES NA FLORESTA: PERMANECER OU ABANDONAR O MAGISTÉRIO EM ESCOLAS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA ACREANA? .. 219

. O TRABALHO EM EQUIPE E A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I .. 233

. O QUE É AVALIAR? CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO .. 245

. O CONCEITO DE IMAGENS TÉCNICAS DE VILÉM FLUSSER NA ANÁLISE DE ASTROFOTOGRAFIAS E SUAS INTERSECÇÕES ENTRE ARTES, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS .. 255

. A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: SABER(ES) E TECNOLOGIA(S) .. 271

. A MÍSTICA NO MST COMO PRÁTICA EDUCATIVA: MOVIMENTOS “DES/OBEDIENTES” DE (RE)INVENTAR CIDADÃOS/ÃS NA DINÂMICA DAS MEMÓRIAS .. 283

. O CORPO HUMANO E O EDIFÍCIO: A ANALOGIA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO .. 297

. TRANSPOSIÇÃO DE QUADRINHOS PARA AUDIOVISUAL: UMA POSSIBILIDADE DE METODOLOGIA DE ENSINO DE ANIMAÇÃO .. 315

. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL .. 331

. PROCESSOS DESUMANIZADORES: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE MORTES JUVENIS .. 347

. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DE MODELOS ANALÓGICOS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS .. 361

. O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL .. 375

MINICURRÍCULO DOS AUTORES .. 391

APRESENTAÇÃO

O livro que trazemos a público é um dos resultados da parceria entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e em Educação Tecnológica do Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais PPGET/CEFET-MG). Nele, reunimos uma coletânea de estudos recentes de investigadores de diferentes universidades do país que se têm voltado para a pesquisa no campo da Educação e da Educação Tecnológica e Profissional.

Esses estudos foram organizados em três grandes temas que tomam o eixo articulador como objeto de investigação. Nesse sentido, o primeiro eixo, **Políticas Públicas, Educação Tecnológica e Profissional**, agrupa os estudos voltados para questões relativas às Políticas Públicas, à formação dos sujeitos da educação e à Educação Tecnológica.

O segundo eixo, **Sujeitos da educação: gênero em questão**, volta-se para estudos sobre as diversidades étnico-raciais e de gênero, como objeto de investigação ou categoria de análise, evidenciando formas de violência e de presenças nos contextos escolares e acadêmicos.

O terceiro, **Trabalho docente e Práticas de ensino**, problematiza aspectos da formação e da atuação docente, analisando práticas de ensino, concepções e práticas de avaliação, além de concepções didático-metodológicas no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

A diversidade dos estudos que se encontram presentes nesta obra dá mostras do conhecimento produzido nas diferentes Instituições de Ensino Superior do país sobre o campo da Educação e, certamente, interessa, não apenas aos estudantes do Ensino Superior, como também aos docentes e estudantes da Educação Básica, às (aos) pesquisadoras(es) e ao público mais amplo que, aqui, encontrará ferramentas conceituais e metodológicas para conhecer mais sobre a Educação e a Educação profissional.

Fica o nosso convite à leitura e à reflexão que os estudos, certamente, vão lhes proporcionar!

Vera Lúcia Nogueira
Irlen Antônio Gonçalves

EIXO I

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL

DIÁLOGO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A NOVA LEI DO ENSINO MÉDIO

Bernarda Elane Madureira Lopes
Clara Tatiana Dias Amaral
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma análise sobre a nova lei do Ensino Médio[1] e o retorno da pedagogia opressora, destacada por Paulo Freire no seu livro intitulado Pedagogia do Oprimido. Percebe-se que existe um grande incentivo midiático sobre essa nova política implantada no governo de Michael Temer, que exclui a educação de qualidade e a igualdade de oportunidades para "todos". Argumenta-se que o Novo Ensino Médio, ao instituir uma mudança estrutural, com itinerários formativos distintos para os jovens, reproduz uma pedagogia opressora, em detrimento da pedagogia crítica, e desconsidera o princípio do direito à educação de qualidade para todos.

Para o desenvolvimento desse estudo destacam-se duas questões. A primeira, em uma abordagem histórica, aponta que, no Ensino Médio, o que tem prevalecido é a tentativa de superar um currículo marcado pela dualidade entre uma educação voltada para uma formação propedêutica e uma educação voltada para o trabalho. A segunda é que existe um grande incentivo midiático de convencimento da população sobre essa nova política pública educacional.

Questionamos se esse é um currículo que visa atender a todos os alunos ou apenas à classe menos favorecida da população brasileira? Qual a intenção desse novo currículo? É para a transformação social? É para a libertação da classe trabalhadora ou para manter a divisão entre a forma-

1 Dados sobre o Ensino Médio retirados da pesquisa de doutorado intitulada: **Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares** (UFU, 2017)

ção propedêutica e tecnicista? É o desaparecimento da pedagogia crítica e o retorno da opressão sobre os movimentos sociais e transformadores? É para manter a divisão de classe social e, consequentemente, manter a opressão sobre a classe menos favorecida da sociedade?

Diante do quadro apresentado, destaca-se que uma discussão sobre uma pedagogia bancária, opressora, acrítica e a implantação da nova lei do Ensino Médio é bem pertinente para o momento social e político atual. Nesse sentido pode-se concordar com Freire (1994), quando afirma que "Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprimem, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem" (FREIRE, 1994, p. 34).

Destaca-se que, historicamente, no Ensino Médio, o que tem prevalecido é a tentativa de superar um currículo marcado pela dualidade entre uma educação voltada para uma formação propedêutica (continuidade dos estudos) e uma educação voltada para o trabalho. Para as classes oprimidas da sociedade, em situação de risco ou de vulnerabilidade social, independentemente do tipo de formação oferecida, e apesar dos avanços notados na Educação de Jovens e Adultos, nos movimentos pela reforma agrária e indígena, educação quilombola dentre outros, pode-se destacar, segundo Freire (1994), que a essas populações e, em especial ao Ensino Médio noturno brasileiro, resta uma educação bancária, uma educação onde o professor é o detentor do saber e aquele que deposita o conhecimento no aluno, sendo este último o sujeito que recebe o conhecimento, não questionador, passivo, acomodado, um sujeito submetido a uma estrutura do poder dominante (FREIRE, 1994), formando assim mera mão de obra barata e sem qualificação, sem que direitos conquistados e transformações sociais aconteçam em prol de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, para Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 133) "o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, mantém-se como objeto de análise e discussão, e, especialmente, tem sido um desafio equacionar a dualidade entre o seu caráter profissionalizante e ou propedêutico". Pode-se concordar com Fristsch, Vitelli e Rocha (2014) que isso seja um desafio à dualidade no Ensino Médio, porém, nessa discussão pode-se incluir o questionamento se essa educação é para a transformação/libertação social ou para manter a divisão de classe social, ou seja, desumanizando os sujeitos. Conforme Freire (1994, p. 30-31) "[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais".

Nesse âmbito, a busca por uma educação voltada para uma formação básica plena do indivíduo, que vise não o mercado de trabalho ou o ingresso no Ensino Superior, mas a transformação social, deve ser entendida como

uma luta que se arrasta por décadas. De acordo com Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), a universalização do Ensino Médio com qualidade pressupõe:

> Ações que visem a inclusão dos alunos no processo educacional com garantia de acesso à educação, permanência na escola e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento a diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 134).

Por conseguinte, Dourado (2011, p. 7) pontua que "na história da educação brasileira, o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo marcados por políticas, programas e ações que traduzem a secundarização dessas etapas e modalidades da educação básica".

Logo, afirma-se que, embora tenham sido elaboradas políticas para o desenvolvimento do Ensino Médio, como o Decreto nº 5.154/2004, e a Emenda Constitucional nº 59/09, que propõe a universalização da educação dos 4 aos 17 anos, os baixos índices de matrículas, dos resultados de aprendizagem significativa, dos resultados estaduais e nacionais em avaliações sistêmicas, como também os índices de evasão nessa etapa, revelam a necessidade de políticas específicas que visem a democratização do acesso e a permanência dos alunos no Ensino Médio, por meio de uma aprendizagem com significado, aplicação e, consequentemente, desmistificação de que educação de qualidade é para poucos. São necessárias políticas públicas que primem pela qualidade do ensino, visto que uma educação básica de qualidade para todos deve atender às finalidades propostas para o Ensino Médio, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96. Todavia, com a promulgação da Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio, percebemos mais uma vez a retomada da cisão entre a classe trabalhadora da população e a classe intelectual, sendo essa mais uma vez enfatizada na nova lei, ficando de fora a transformação/libertação social do oprimido, como discutiremos a seguir.

Ensino Médio segundo a Medida Provisória 746: dicotomia entre a formação humana e a profissional

Mesmo que Paulo Freire (1994) não tenha tido a intenção de desenvolver uma teorização específica sobre currículo (SILVA, 2003), pode-se destacar que existe uma discussão fundamental defendida por Freire (1994): o que ensinar? Em consequência dessa discussão surgem então os questionamentos: o que significa conhecer? Conhecer para que? O que fazer com esse conhecimento? Nesse sentido, muitas questões posteriores se desencadeiam: Por que essa seleção de disciplinas e não outra? Por

que um currículo dividido em disciplinas conteudistas e de outro lado com formação técnica? O que está por trás dessa seleção? Que sociedade queremos formar?

Segundo Freire (1994), para que aconteça uma educação para a transformação social é necessário que o oprimido perceba o lugar onde está, numa educação dialógica, problematizadora, emancipatória, participante, no qual o aluno da classe popular possa libertar-se das amarras da coisificação, podendo ser autor da sua história, ser sujeito cognoscente, exercendo assim sua vocação ontológica de "ser" visando uma educação como prática de liberdade.

Nesse sentido, podemos pensar que a análise pedagógica freiriana está centrada não na discussão sobre "como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser" (SILVA, 2003, p. 58). Ao se analisar a nova lei do Ensino Médio (13.415/2017), pode-se dizer que se retoma a educação bancária, onde concorda-se com Silva (2003), quando afirma que:

> A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 2003, p. 58).

Portanto, ao analisarmos a proposta de Lei 13.415/2017, onde coexistem um currículo propedêutico e outro tecnicista, com uma suposta ideia da trajetória de formação[2] de estudos pelo aluno, como coadunar a intenção expressa na proposta de libertação do oprimido das amarras da educação capitalista, bancária, para uma formação ontológica do ser, de um sujeito cognoscente, autor de sua história, se na "escolha" de um itinerário formativo, lhe é negada uma formação ampla?

Para entender a nova lei do Ensino Médio se faz necessário compreender um pouco do contexto de sua promulgação. Antes de se transformar na Lei 13.415/2017, a Medida Provisória MP 746, encaminhada ao Congresso Nacional em setembro de 2016, teve como propósito a reestruturação do Ensino Médio. As mudanças propostas por essa MP provocaram discussões e mobilizações pelo país como, por exemplo, dos profissionais da escola básica. Dentre as metas dessa reforma estava a proposta de alteração da estrutura do Ensino Médio, através do aumento

2 Itinerário formativos faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. A palavra *formativo*, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém (TEIXEIRA *et. al*., 2017).

da carga horária mínima anual progressiva para 1.400 horas e a instituição de escolas de Tempo Integral.

Sobre o currículo, destaca-se que a MP 746 tinha como proposta manter o ensino obrigatório de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas tornava facultativo o ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia. O currículo deveria ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3] e cada sistema de ensino definiria os itinerários formativos dos alunos, com autonomia para definir e organizar as áreas de conhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Médio.

No entanto, a autonomia para definir e organizar o currículo de cada escola é questionável pelo fato dos sistemas estadual e federal não possuírem estrutura física, cultural, econômica e política para a sua efetivação, tornando utópica a autonomia prevista na legislação.

Faria Filho (2016) afirma que essa MP[4] foi considerada como um golpe na democracia, efetuado pelo então presidente do Brasil, Michael Temer; pois segundo o autor, essa MP causaria mudanças na carga horária do Ensino Médio e na formação de professores, já que permitiria que pessoas sem formação em licenciatura atuassem como docentes nessa etapa, mudaria o currículo, e, ainda, afetaria a forma de financiamento da educação. Interessante ressaltar que em momento nenhum esse mesmo governo propôs uma MP para sanar o déficit na área da saúde, infraestrutura, entre outras, em uma clara demonstração da manutenção de uma educação opressora, uma vez que apenas na educação pode-se trabalhar sem a formação específica, garantindo uma formação em massa de sujeitos oprimidos e reprodutores de uma sociedade não crítica ou seja não transformadora.

Segundo a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), a referida medida "não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais para esse tema de imensa importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações", (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016 p. 1); pois teria, como objetivo principal, o de reduzir a aprendizagem dos alunos, como também o de privatizar o Ensino Médio e de terceirizar os seus profissionais. Essa medida provisória revelou o desejo do Governo de Temer em "limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as

3 A versão final do BNCC já foi entregue pelo MEC, segundo o documento homologado pela portaria nº 1.570, publicada no D.O.U de 21/12/2017.

4 A medida provisória enfrenta uma discussão sobre sua natureza jurídica, pois os juristas não conseguem chegar a um consenso, pois varia de Lei a ato administrativo com força de lei, sendo estes atos de governo. Pode-se afirmar que a MP é uma espécie normativa para casos de urgência e relevância com previsão constitucional de utilização, e que não possam aguardar o trâmite legislativo. Disponível em: http://www.direitonet.com.br/guias-de-estudo/exibir/44/Medida-Provisoria. Acesso em: 30 maio 2017.

decisões em torno da reforma do Ensino Médio" (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016 p. 1).

Para Motta e Frigotto (2017, p. 357, grifo dos autores), um dos objetivos da MP 746 "foi mostrar que se trata de uma 'reforma' contra a maioria dos jovens, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública, cujo objetivo é administrar a 'questão social'[5], condenando gerações ao trabalho simples".

Nesse sentido, concorda-se com Motta e Frigotto (2017), pois o discurso de urgência divulgado para que a MP 746 fosse votada e transformada em Lei teve como pano de fundo a administração da questão social dos jovens; isso porque uma mudança na estrutura do Ensino Médio, no formato desenhado pela medida, nega os fundamentos das ciências tão importantes na formação acadêmica, as quais permitem aos adolescentes e jovens analisarem e compreenderem o funcionamento da sociedade humana e do mundo que os cerca.

A CNTE aponta também que a reforma propõe, novamente, a dicotomia entre a formação humana e a profissional dos alunos, como afirma o trecho abaixo:

> Com relação ao currículo, a reforma empobrece o Ensino Médio retirando (ou não) as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, conforme se anunciou na solenidade governamental e que depois foi retratada não se sabe exatamente o porquê. Propõe-se novamente a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, mas vai além, ao propor também a dicotomia entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

Mesmo com as discussões e as manifestações de alguns movimentos sociais no que se refere às mudanças que a MP nº 746 causaria no Ensino Médio, essa foi sancionada pelo presidente Michel Temer, com algumas mudanças, e convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que discutiremos na próxima seção.

---

5 Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 363) a "questão social, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder". E ainda que "a teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a "questão social" e suas expressões – pobreza, desigualdade social, desemprego etc. – são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 363) nesse sentido podendo ser resolvidas com ações coletivas e ou individuais, ou por políticas públicas voltadas para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

A nova lei e as mudanças para o Ensino Médio

A nova lei do Ensino Médio, sancionada em Lei 13.415, tem por objetivo instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral:

> As Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de julho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; Revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Mesmo que a nova lei tenha como objetivo uma educação em tempo integral, não está preocupada com uma educação integral, pois se esse fosse o seu objetivo, estaria preocupada com a formação para a emancipação, transformação, e em tirar os alunos da marginalidade social, termo que Freire explica como:

> Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução para eles estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz...
> Sua solução estaria em deixarem a condição de ser "seres fora de" e assumirem a de "seres dentro de" (FREIRE, 1994, p. 35).

No entanto Freire (1994) continua dizendo que:

> Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro de uma estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" à estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si" (FREIRE, 1994, p. 35).

No texto final da referida Lei, aprovado pelo Senado, não foi mantida a mudança em relação às disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, tendo a seguinte redação no referente aos currículos, em seu art. 35-A:

> § 2oA Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

> § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Logo, se essas disciplinas (educação física, arte, sociologia e filosofia) tivessem perdido seu cunho obrigatório e fossem retiradas do currículo, ou permitindo-se um caráter facultativo, Freitas (2016) afirma que elas não seriam para todos, pois o fato de serem trabalhadas na "parte comum inicial e depois só volta em determinadas áreas de concentração. Não é para todos" (FREITAS, 2016, p. 2).

Assim, se apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tivessem sido mantidas como obrigatórias, poderia se dizer que a finalidade da manutenção dessas seria a melhora nos índices de resultados das avaliações sistêmicas de desempenho, tanto nacionais, quanto internacionais. A obrigatoriedade de tais disciplinas também estaria atrelada à formação de mão de obra barata na parte pobre da população, onde estão inseridos os alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais. Tal medida então visaria apenas manter a opressão e dominação dessa classe, não estando a serviço da libertação e transformação humana, como defendido por Paulo Freire (FREIRE, 1994).

Em relação à obrigatoriedade das disciplinas citadas, Kuenzer (2017, p. 335) afirma que o peso da obrigatoriedade nos três anos dessa etapa ficou apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as outras, como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia "devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração"; assim entende-se que não farão parte de todo o percurso de formação do aluno.

Por conseguinte, a Educação de Tempo Integral foi outra mudança consolidada na Lei nº 13.415, segundo o art. 13º que diz: "Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral".

Para a manutenção dessa mudança, a referida Lei prevê a forma de manutenção das unidades de ensino através de parágrafo único:

> Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:
> I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
> II - metas quantitativas;

> III - cronograma de execução físico-financeira;
> IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Sobre a Educação de Tempo Integral prevista na referida Lei, Freitas (2016) afirma que:

> A educação que ela pensa dar para a juventude é apenas *educação de tempo integral* e não uma *educação de formação integral*. É escola de preparação para testes combinada com mera antecipação da profissionalização. Com a desculpa de "adequar-se ao projeto de vida" dos estudantes, a nova proposta reforça a segregação e a dualidade no ensino brasileiro, retirando os estudantes mais pobres da escola pela vertente da profissionalização precoce – afinal são os pobres que precisam entrar logo no mercado para ganhar a vida – e mantendo nele os mais ricos que têm tempo e dinheiro para prosseguir em direção à Universidade (FREITAS 2016, p. 2).

Desse modo, o objetivo da Lei 13.415 com as escolas de Tempo Integral é atender a meta 6 do PNE (2011-2020), a qual prevê o atendimento, até o final do decênio, de 50% das escolas de Educação Básica, isso incluindo o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, a preocupação não é com a melhoria na qualidade de ensino, pois aumentar a carga horária dos discentes não quer dizer que esses receberão ensino de qualidade, pois as escolas da rede pública estadual que atendem a essa etapa, na atualidade, possuem problemas crônicos quanto à infraestrutura, formação de professores, precarização do trabalho docente e número de vagas. Então, nota-se que, ao aumentar a carga horária, os problemas também aumentarão, e o objetivo de apenas atingir uma meta não é sinônimo de escola de formação integral.

Nesse sentido pode-se concordar com Freire (1994) quando afirma que a educação está voltada para uma falsa visão de homem e da sociedade que pretende formar, destacando-se nesse sentido uma dicotomia entre homem e mundo. Nas palavras de Freire (1994, p. 36), "homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros". Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". Como se a consciência dos homens fossem algo mecanicamente compartimentada, receptora passiva do que o mundo lhe oferece, que vai ao longo da vida se enchendo, "passivamente aberta ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos" (FREIRE, 1994, p. 36).

Outro ponto importante é sobre a política de fomento para a implantação dessas escolas de Tempo Integral, visto que o texto da referida Lei não foi esclarecedor no que concerne a questões sobre valores ou percentuais, apontando apenas que essa ajuda será no prazo de 10 anos, e que o Ministério da Educação fará o repasse para os Estados e para o Distrito Federal desde que esses cumpram os requisitos fixados pela referida Lei. Diante das dificuldades vivenciadas pela educação brasileira e dos gastos necessários para a implantação das escolas de Tempo Integral, a preocupação é sobre a abertura de vagas no setor privado, já os alunos da classe pobre que frequentam escolas públicas não terão acesso a esse ensino.

Com a previsão de aumentar de 800 para 1400 horas, progressivamente, a escola será de Tempo Integral, e não de formação integral, como já discutido neste artigo. Logo, observa-se uma falta de preocupação com os problemas de ordem estrutural e da qualidade do Ensino Médio, posto que no texto da Lei não existe uma tentativa de resolvê-los. Portanto, a oferta do ensino será em itinerários formativos, e, uma mesma escola não é obrigada a ofertar todos os itinerários, pois dependerá das condições de cada sistema de ensino. Nesse viés, concorda-se com Kuenzer (2017, p. 336) quando afirma que "a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas". Além disso, há o problema de vários municípios brasileiros possuírem poucas escolas, estas funcionando com dificuldade em relação à estrutura física, quantidade e habilitação dos professores para atuarem no Ensino Médio.

Como afirma a CNTE (2016, p. 3), ao limitar a ajuda da União, depois desse prazo, as despesas integrais das novas escolas passarão a ser responsabilidade dos Estados, "abre-se caminho para as parcerias público-privadas, sobretudo, pela via já pavimentada das Organizações Sociais".

Dessa maneira, destaca-se na Lei 13.415 outro ponto de discussão que é a implantação de itinerários formativos ou de áreas de conhecimentos, determinadas pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelecido no art. 35-A e §1:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
> § 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar

> harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

O artigo 26 da LDBEN 9394/96 citado na Lei nº 13.415 descreve:

> Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O que se pode apontar diante desses dois artigos é a preocupação com essa área de conhecimento, que será complementada por cada estabelecimento de ensino; nessa perspectiva, as escolas não serão obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas pelo menos uma, e, diante da precariedade das escolas públicas brasileiras e da falta de habilitação específica dos professores para atuarem nas diversas áreas de conhecimento, as escolas acabarão por disponibilizar apenas uma área; assim caberá ao aluno adaptar-se ao que pode ser oferecido, ou procurar outra escola que ofereça o currículo de sua preferência. Tal situação pode acarretar dois problemas: o primeiro é que os alunos do Ensino Médio são provenientes de camadas populares e o deslocamento seria um problema; o segundo é o desânimo em virtude do deslocamento para escolas mais distantes de sua moradia, o que poderá resultar no abandono da escola.

Nesse caminho, para trabalhar com as áreas do conhecimento, a Lei 13.415/2017 aponta no art. 61, incisos IV e V, a contratação de profissionais com notório saber[6]:

> IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

6 Segundo o MEC, a medida permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no sistema S e na maioria dos países do mundo. A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08 . Acesso em: 23 out. 2017.

Sobre o assunto, a CNTE (2016) afirma que:

> Não por acaso, a pretensa reforma do Ensino Médio se mostra estreitamente alinhada com outras iniciativas retrógradas do governo golpista, a exemplo da Lei da Mordaça, da PEC 241, que limitará as despesas da União em áreas sociais – inclusive na educação – da privatização das escolas e da terceirização dos profissionais da educação por meio de OSs [...] da reforma da previdência e da flexibilização e redução de direitos trabalhistas, comprometendo, portanto, não só os estudantes, mas também os trabalhadores em educação. Ela se insere num projeto político pensado pelas elites para consolidar o poder que perderam por mais de uma década e que não podem correr o risco de perdê-lo novamente (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p. 2).

A contratação de profissionais sem a devida habilitação para ministrar os conteúdos no Ensino Médio é um retrocesso na educação, principalmente no que diz respeito às lutas por formação inicial e continuada dos profissionais das licenciaturas. Essa situação acarreta a sucateamento e a precarização do trabalho, pois não prevê a entrada na docência via concurso público, além de se estabelecer a situação de que qualquer profissional, de qualquer área, desde que tenha o notório saber, poderá ministrar aulas no Ensino Médio. Nesse sentido, desvaloriza toda a discussão sobre didática, metodologia e outras questões que fazem parte do perfil pedagógico dos professores. Destaca-se, assim, a desvalorização dos anos de formação inicial como também da formação continuada, obrigatórias, por meio da LDBEN, aos professores para lecionar (BRASIL, 1996); e, por fim, a terceirização da profissão ou outras formas precárias de contrato de trabalho a que são e serão submetidos os docentes. Enfim, para que qualificar o licenciado se qualquer um, a qualquer momento, pode, por lei, substituí-lo? O retrocesso está plantado. Resta saber se vamos permitir regá-lo.

Percebe-se, pois, um retorno à educação bancária, no sentido de tornar os alunos um depósito de informações, não havendo necessidade de uma formação específica dos professores, causando um retrocesso na luta da carreira docente sobre melhores condições de trabalho para que aconteça uma ensino-aprendizagem de qualidade. Finalizando, a educação volta a ser dos opressores, formando uma sociedade oprimida.

Por fim, sobre as mudanças causadas pela Lei 13.415/2017, adere-se à fala de Motta e Frigotto (2017), quando afirmam que a mencionada Lei causou um tríplice retrocesso na educação:

> retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola

> não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a Lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;
> retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de "livre escolha", como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento;
> retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Dessa forma pode-se afirmar que uma educação para o Ensino Médio que assume uma divisão de classes, não privilegiará uma educação libertadora pretendida por Paulo Freire (1994) e sim uma educação tecnicista, bancária, voltada para a reprodução de classes estabelecidas. Percebe-se, no entanto, que é necessária uma devida atenção por parte das políticas públicas para essa etapa de ensino, tão importante para a população brasileira jovem que deseja ingressar no Ensino Superior e no mercado de trabalho, para que possam fazê-lo de forma consciente, participativa e não reprodutiva.

Considerações finais

Afirma-se a dificuldade de aceitar e implementar uma lei como esta que não considerou os problemas crônicos e históricos que essa etapa de ensino enfrenta ao longo dos anos. Como também, a formação ampla dos educandos não apenas para o acesso ao mercado de trabalho, pois a refe-

rida lei teve como objetivo primário, destravar as barreiras para o crescimento econômico.

É notório que essa nova lei do Ensino Médio é um retrocesso na educação brasileira, destacando-se um retorno à época da ditadura, onde os alunos são passivos, receptores do conhecimento, com uma formação precária, sem a valorização do profissional da educação, e sem a tão pretendida educação para a transformação defendida por Freire.

Nesse contexto, a educação profissional é uma forma de investir no capital humano e potencializar a produtividade, ou seja, atendendo às necessidades do mercado, tornando o sujeito, mais uma vez, reprodutor e não produtor de uma nova sociedade. Logo, a educação torna-se o canal para "elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Numa educação voltada ao atendimento do mercado, não há libertação da opressão ensejada na concepção freiriana e sim uma reprodução social.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004, p. 18.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, Brasília, DF, nov, 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27.833.

BRASIL. Lei 13.415/2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, Brasília, DF, fev 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do

Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, set 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, 2014**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 abril 2017.

CNTE. **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio, CNTE 2016, p. 1**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.

DOURADO, L. F. Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

FARIA FILHO, L. M. **A MP do Ensino Médio**: ponte para o passado. Blog do pensar a educação. 2016. Disponível em: https://blogdopensar.wordpress.com/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado/. Acesso em: 09 out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. C. **Ensino médio**: elite atrasada descarta arte e educação física. Blog do Freitas. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 09 out. 2016.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F.; ROCHA, C. S. **Para que jovens?** Que políticas? Perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27 fev. 2017.

LOPES, B. E. M. **Evasão escolar no Ensino Médio noturno**: Mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, R. F. B.; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P.; ROLIN, E. C. **Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB N° 06/2012 e da Lei 13.415/2017**. 2017. Trabalho apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação- Educere, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/ Cátedra Unesco, Paraná, 2017.

POLÍTICA PÚBLICA PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA ESCOLARIZAÇÃO MAIS INCLUSIVA, JUSTA E DEMOCRÁTICA[1]

Débora Carias Alves

Introdução

Este capítulo analisa os desafios vivenciados pelo Brasil, a partir da universalização do ensino, no desenvolvimento de políticas para promoção de uma educação inclusiva, democrática, e propulsora de justiça social. O texto constitui-se de estudos e resultados parciais de uma dissertação de mestrado que tem se ramificado e se alongado a outras investigações. A referida pesquisa problematizou a qualidade da educação brasileira, nas dimensões que envolvem as políticas públicas para a formação docente, e, de modo destacado, políticas que visam o trabalho com a alfabetização. Tendo por objeto de estudo o PNAIC em Belo Horizonte, buscamos saber o que os gestores do Programa e os professores participantes da política pensam sobre a reconfiguração que o PNAIC sofreu em 2017, que preparou caminho para seu encerramento.

Os resultados dessa investigação, somados aos de outros trabalhos que compõem a literatura científica desse campo (ALFERES; MAINARDES, 2018, 2019; BARROS, 2017; DUARTE, 2013; ELEUTÉRIO, 2014;

1 Pesquisa originada da dissertação **Contextos e Efeitos da Reestruturação de uma Política para Formação Docente: o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa em Belo Horizonte**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

GIARDINI, 2016; HOÇA, 2015; MACHADO, 2019), nos apontam que, apesar de termos galgado avanços com a alfabetização no Brasil, quanto ao desenvolvimento de políticas e elevação dos índices nos indicadores de aprendizagem dos estudantes, esses resultados estão longe de ser ideais. Daí nosso permanente interesse por manter vivo o debate sobre o lugar da alfabetização no caminho para uma escolarização mais inclusiva e democrática, que funcione como instrumento de minimizar as desigualdades sociais que caracterizam a história brasileira.

No Brasil, a luta pela universalização do ensino e oportunidades iguais de aprendizagem, sem distinções de classes sociais, tem início em meados da década de 30, quando foi publicizada a primeira versão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Datado de 1932, o documento assinado por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, destacando o papel determinante da qualidade da educação e da responsabilidade do Estado em garantir acesso ao ensino de qualidade à população para a construção de uma nação forte e desenvolvida (ARANHA, 2006). Nos anos que se seguiram, o país viveu um processo de industrialização e grande parte da população rural migrou para os centros urbanos, provocando o crescimento das grandes cidades. Nesse período, o ensino primário, que corresponde hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a ser obrigatório, contudo, essa expansão pouco significou alcance dos ideais de democratização do ensino defendidos pelos escolanovistas.

Quase trinta anos depois da escrita do primeiro Manifesto, no limiar da década de 60, enquanto países industrializados, como Estados Unidos, França e Inglaterra vivenciavam um grande reconhecimento da necessidade de investimento na educação para que seus países se levantassem economicamente (BROOKE; SOARES, 2008), o Brasil experimentava uma modernização conservadora, calando as vozes de quem se preocupava com a educação de qualidade para todos, por meio da Ditadura Militar. Temos de herança, com grande estima, deste contexto, a segunda publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1959.

A nova versão desse documento, assinado também por autoridades como Paulo Freire, denunciava diferentes necessidades de investimento na educação, a fim de que o país não só se desenvolvesse economicamente, mas se sustentasse como uma forte nação economicamente desenvolvida, com ideais verdadeiramente democráticos, que promovessem equidade e justiça social (TEIXEIRA, 1977). Investir na educação para que o desenvolvimento econômico ocorresse de forma sustentável. Escrito há seis décadas, o texto do Manifesto permanece atual. O Brasil continua carecendo dos mesmos investimentos. Contudo, não se pode negar que obtivemos avanços, ainda que mais no âmbito legislativo, como veremos adiante.

Durante as décadas de 70 e 80 o ensino se expandiu às camadas menos favorecidas social e economicamente, e, dessa maneira, toda população brasileira passou a ter acesso gratuito às séries iniciais e posteriormente a todas as etapas da educação básica. Sendo assim, a escolarização deixou de ser privilégio das elites, alcançando então crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais. Nesse processo histórico, à educação atribuiu-se o *status* de direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Isso significa que passou a ser obrigação do Estado garantir a toda pessoa em idade regular de ensino o acesso à Educação Básica. Entretanto, os aspectos quantitativos dessa expansão não foram acompanhados de melhorias nos aspectos qualitativos, o que acarretou num sistema de ensino deficitário e pouco eficiente no que tange aos avanços na qualidade de vida da população e no desenvolvimento do país.

Tornou-se, então, ainda mais evidente a necessidade de uma reforma educacional a fim de atender a esse novo público tão mais numeroso quanto diversificado. Problemas como altos índices de repetência, evasão e baixo nível de aprendizagem se tornaram alvos de grandes discussões pedagógicas (GUIMARÃES, 2015; PATTO, 1992; SARMENTO, 2012), e, dentro dessas discussões, aspectos relacionados à alfabetização e a sua importância para as etapas posteriores de escolarização sempre estiveram em evidência (MORAIS, 2012; PATTO, 1992; WEISZ, 2002).

Frente às novas responsabilidades do Estado para com a educação, o fomento de políticas com fins de reforma do sistema educacional se intensificou. A década de 90 foi palco de reformulações legislativas, como a que ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), resultando na Lei 9394/1996 e a elaboração de documentos normativos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. No bojo dessas e de outras publicações de cunho normativo e científico estavam referenciais teóricos que destacavam a centralidade do aluno no processo educativo e da contextualização do ensino às realidades deles como fundamentais à aprendizagem significativa da língua materna (CAGLIARI, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FREIRE, 1978; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1986; TOUFANI, 1994).

Entramos no século XXI celebrando o lançamento do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, pela Lei 10. 172. A década que se seguiu registrou avanços, com promoção de políticas como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2005. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em conjunto com o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, consistindo em um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil. Esse decreto exemplifica as

tensões na arena do Estado pelo poder de ingerência sobre as políticas de caráter social, inseridas num contexto neoliberal.

As influências do período militar na educação brasileira se deram desde um rearranjo de disciplinas no currículo, desvalorização da profissão docente ao retrocesso na visão didático-pedagógica das metodologias de ensino (SAVIANI, 2007). No campo da alfabetização, os métodos sintéticos de eram privilegiados no contexto da formação de professores e caracterizavam as práticas da sala de aula. Os mais utilizados eram o fônico e o silábico, que favoreciam uma aprendizagem mecânica da língua, desassociada de seu uso social (FRADE, 2005). A educação do país pautava-se na visão tecnicista, que:

> no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico" (SAVIANI, 2007, p. 379).

Esse cenário nos aponta que mesmo com os progressos feitos, o Brasil não foi capaz de vencer a histórica raiz de fragmentação, protelação e sobreposição de políticas (SAVIANI, 2014) que se fizeram presentes desde o início de nossa odisseia, em 1932. Essa tríplice característica da história da educação brasileira perpassou à segunda versão do PNE, em 2014, se reafirmou na escrita da Base Comum Curricular, em 2017, e se perpetua nos caminhos traçados pelas atuais políticas educacionais, como o Plano Nacional de Alfabetização, lançado em 2019.

É possível perceber, ao longo desse panorama histórico da educação, perenes pontos de preocupação dentre os quais destacamos dois: a relevância das políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores e os investimentos nas classes de alfabetização no Brasil. Estes dois aspectos de crucial importância para a qualidade da educação brasileira encontram-se no centro dos problemas enfrentados pelo país na busca de um processo de escolarização mais democrático, propulsor de justiça social. Apresentamos, então, caminhos trilhados pelo Brasil na busca de resolver esses problemas.

Ciclos de formação: política com foco na inclusão democrática

Existia, portanto, por parte do governo, grande combate às ideias de Paulo Freire, especialmente por sua oposição aos valores político-ideológicos hegemônicos. Sabemos que "Para Freire, a aprendizagem da leitura, das contas e da escrita está associada a etapas que dão acesso a direitos

políticos, econômicos e culturais, afetando ou modificando a forma pela qual o poder é compartilhado na sociedade" (RIVERO, 2002, p. 242).

Intentando minimizar as desigualdades provocadas por esse período, uma das grandes questões discutidas na década de 90 a respeito da educação no Brasil, foi proposta a implantação de ciclos de formação. Esse novo modelo de organização pedagógica defende uma escola em que sua prática educativa promova o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. Considera-se esse período histórico uma mudança de paradigma educacional, um momento de transição. As palavras de Freire (1999) parecem contemporâneas a esse tempo:

> E esta passagem, absolutamente indispensável ao homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas por uma educação, que por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão de si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades sobre seu papel no novo clima cultura de sua época de transição. Uma educação que lhe propiciasse uma reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1999, p. 57).

A escola, como uma instituição inclusiva, garante não só a presença de todas as crianças em suas atividades, mas, sobretudo, o seu real envolvimento e valorização. É na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, inclusiva democrática e solidária que esta nova forma de organização escolar consolida suas bases. Tais bases estão nos quatro eixos fundamentais que sustentam a ação da instituição como uma escola inclusiva: "a garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola; projeto político-pedagógico de qualidade para todos; autonomia e gestão democrática da escola; valorização dos profissionais da educação" (SARAIVA, 1998, p. 26).

O primeiro eixo visa a garantia de vagas para todos os estudantes na escola pública e da organização do sistema em ciclos, em contraponto com o sistema em séries. O segundo e o terceiro possibilitam liberdade à escola para que ela se organize de forma a atender às especificidades da comunidade na qual está inserida. O quarto eixo reafirma a importância de programas de capacitação de professores e oferta de melhores salários.

Essa organização em ciclos possibilita o trabalho de *progressão continuada*. Vale ressaltar que essa estratégia de promoção dos alunos não significa *aprovação automática* como um meio de extinguir a reprovação, como alguns erroneamente concluem. Ao contrário, o sistema de ciclos propõe

um processo educativo que valorize e respeite o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno considerando a diversidade dos educandos. Tal medida visa sanar as falhas do sistema de seriação que muito mais contribui para evasão escolar e uma aprendizagem mecânica do que para um efetivo processo educacional, como afirma Mello (2004).

A abordagem de trabalho com a Língua Portuguesa no sistema de ciclos de formação foi objeto de considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com esse documento, o aprendizado da linguagem verbal, da linguagem escrita e de suas práticas sociais não pode ser efetivado individualmente, mas resulta da ação do grupo, dos estudantes com seus pares de idade. A convivência do espaço público, que é a escola, amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças de forma sistêmica e natural. Os PCNs registram que "o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes." (p. 105). Por essa razão, torna-se imprescindível que os professores conheçam as concepções que seus alunos têm sobre a escrita para, então, ajudá-los a pensar a respeito delas e assim permitir que os alunos avancem em seu desenvolvimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa determinam as seguintes habilidades e competências a serem formadas nos alunos durante o primeiro ciclo:

> Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
> Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
> Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversas num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
> Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
> Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
> Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
> Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 2000, p. 103-104).

Propunha-se que cada um desses objetivos fosse alcançado até o final do primeiro ciclo de formação. Não obstante a isso, ao discorrer sobre os problemas do sistema educacional brasileiro, a expansão da oferta de ensino às camadas menos favorecidas da sociedade em meados do século XX, Mello (2004) diz que esse período "foi acompanhado de profundas distorções e sequelas, algumas das quais ainda presentes: repetência, evasão, má qualidade, deterioração das condições de oferta" (MELLO, 2004, p. 21). A proposta de progressão continuada visa minimizar tais problemas, entretanto, ao que parece, a qualidade de ensino esperada e necessária está longe de ser atingida. Isso se comprova pelo grande número de alunos que vão progredindo nos anos de escolaridade sem ao menos serem, de fato, alfabetizados (SOARES, 2004).

Com a sanção da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a abranger crianças de seis a quatorze anos, em um período de nove anos de escolarização. Essa etapa da educação organizada em três Ciclos de Formação, foi, então, ampliada: Primeiro Ciclo: 1º, 2º e 3º anos; Segundo Ciclo: 4º, 5º e 6º anos; Terceiro Ciclo: 7º, 8º e 9º anos. Com isso, expandiu-se o tempo destinado para que a criança em fase de alfabetização consolide as habilidades e competências esperadas dentro desse ciclo. Mais tarde, em 2012, com o lançamento do PNAIC como política pública nacional para alfabetização, esses objetivos foram interpretados e organizados em direitos de aprendizagem, trabalhados com uma abordagem teórico-metodológica que considerou os aspectos linguísticos, sociais e interacionistas da língua escrita, dentro das formações oferecidas aos professores (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

Entretanto, em 2017, a BNCC propõe um novo arranjo na organização dos objetivos do ciclo, além de alterar a compreensão que se tinha das três facetas que envolvem o processo de alfabetização.

> Reduziu-se o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental, sem assumir, de forma explícita, o compromisso de assegurar a todas as crianças de quatro e cinco anos o direito de compreender o sistema de escrita alfabética e começar a aprender as convenções grafema-fonema e fonema-grafema (MORAIS; NASCIMENTO, 2019, p. 1002).

Esse decurso marca um novo momento de sobreposição e fragmentação de políticas, com uma completa ruptura com os referenciais teóricos e metodológicos que defendem o protagonismo do educando e do professor no processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse pensamento, compreende-se que o objetivo desta etapa de escolarização reforça a "construção do significado, e não simplesmente a decodificação" (BRASIL, 2000, p. 106), cabendo ao professor a responsabilidade de tornar o processo

de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, significativo e estimulante ao estudante. O que assistimos, porém, é um retrocesso do pensamento pedagógico brasileiro, reduzindo as múltiplas facetas do processo de alfabetização e letramento e uma visão reducionista de aprendizagem tecnicista da língua (MORAIS; NASCIMENTO, 2019).

Alfabetização e letramento para a prática cidadã

Reflexões sobre o problema do analfabetismo brasileiro e do que seria, de fato, um significativo processo de alfabetização, trouxeram à tona a urgência de maiores investimentos na etapa inicial da Educação Básica. Contemporâneo ao processo de ampliação da oferta da educação no Brasil, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. As pesquisadoras ampliaram o conhecimento que se tinha sobre aquisição da leitura e da escrita quando realizaram pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita[2], em que comprovavam os estágios pelos quais as crianças passam até adquirirem a habilidade de ler e escrever. A repercussão desse trabalho pela América Latina foi relevante, o que propiciou que se repensasse a forma como vinha sendo realizado o processo de alfabetização até então.

Com Magda Soares[3] tem-se o surgimento do novo conceito educacional: o *letramento*. Segundo Soares (1997), "vivemos séculos sem precisar da palavra letramento; a partir dos anos 80, começamos a precisar dessa nova palavra"[4]. A expressão se refere ao uso social da leitura e da escrita. Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. O motivo de a palavra letramento estar presente nas discussões pedagógicas vem ao encontro das exigências da sociedade contemporânea: a formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de atuar na sociedade de maneira articulada e consciente. A diversidade cultural dentro das escolas e a convivência com a pluralidade de ideias exigiram das instituições educativas brasileiras uma organização mais flexível, com a oferta de ensino mais significativo para os educandos, a fim de atender a essa nova configuração social.

---

2 Emília Ferreiro em parceria com Ana Teberosky iniciou sua pesquisa na Argentina, publicando os resultados na obra "Los sistemas de escritura em el desarrollo del ninõ", em 1979, que no Brasil recebeu o título de **Psicogênese da Língua Escrita**, causando grande influência na maneira de enxergar a criança no processo de aquisição da leitura e da escrita.

3 Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, Fundadora do centro do centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

4 Texto transcrito da palestra proferida em 28/04/1997, no evento CEALE DEBATE promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Conservaram-se as características de oralidade do texto.

Pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização e Letramento, desenvolvidas pelo Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE), da UFMG, e por outros centros de pesquisa, como o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE, mostram que as concepções de alfabetização e situações de letramento e os métodos utilizados pelos docentes influenciavam na construção do conhecimento linguístico pelos alunos. Parte-se do pressuposto de que apenas as habilidades de codificar e decodificar os signos alfabéticos são poucas no que diz respeito à inserção do aluno na cultura escrita. Hoje, tão importante quanto saber ler e escrever é saber fazer o uso social da leitura nas práticas sociais em que estão inseridas.

É fundamental que a formação de professores alfabetizadores seja construída sobre concepções e pressupostos epistemológicos que promovam um efetivo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário considerar o caráter contínuo e reflexivo dos programas de formação. E nesse sentido, ignorar o que pesquisadoras como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e tantos outros teóricos do campo da alfabetização têm demonstrado, e apontar o método fônico como solução para os problemas de alfabetização no Brasil é, sobremodo, restringente. É no fazer pedagógico, na relação entre o docente e o aprendiz, que o professor analisa e avalia as teorias de aprendizagem, construindo como educando possibilidades de estudos que, em certa medida, são particulares do seu universo em sala de aula.

O Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa

Em 2012, o Governo Federal, em parceria com estados e municípios, criou um programa de formação continuada de professores, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade[5], em cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 - 2024. Este objetivo tem seu registro legal indicado na Meta Cinco do PNE e sistematizado por meio de estratégias específicas, das quais destacamos duas, relacionadas ao tema deste artigo:

> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental. Estratégias:
> 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com

5 A partir de 15 de dezembro de 2017, tendo sido aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC), a idade referência para a conclusão do ciclo de alfabetização passa a ser sete anos. Contudo, para esse trabalho, optou-se por manter a escrita coerente com os documentos oficiais contemporâneos ao início das ações do PNAIC.

> as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
> (...)
> 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (...) (BRASIL, 2014, on-line)

Este programa, segundo a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC), consiste em um curso de dois anos de duração, com carga horária de 120 horas/ano, voltado para os professores alfabetizadores, que recebem uma bolsa como ajuda de custo. O foco dessa política pública educacional foi a potencialização da qualidade do trabalho docente, em uma ação conjunta com gestores educacionais. Considerando as necessidades evidenciadas pelo contexto educacional brasileiro e o baixo desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas nacionais, o PNAIC parte das necessidades básicas de alfabetização e letramento, visando minimizar os indicadores de analfabetismo e o baixo nível de proficiência dos alunos na leitura e na escrita.

O resultado apresentado pelo Brasil em avaliações externas, como o *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), revelam um quadro preocupante no ciclo de alfabetização nas escolas brasileiras, embora o foco da avaliação da competência leitora do PISA atinja estudantes de 14 e 15 anos. O PNAIC foi lançado procurando reverter essas estatísticas. As ações do Pacto pelos entes governamentais que formalizaram o compromisso, tal como dispostas na Portaria 867/2012, que dá origem ao programa são as seguintes:

> I – Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, de materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
> II – Pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
> III – Pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012a, p. 22).

Os objetivos dessas ações são assim expostos:

> I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3° ano do Ensino Fundamental;
> II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
> III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
> IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;
> V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Originalmente, o programa foi implementado por meio de quatro frentes: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle, e mobilização social.

Tendo como seu precursor, o Programa Pró-Letramento[6], iniciado no Governo Lula, o PNAIC, a partir de 2012, tornou-se a política pública nacional para implementação de ações educacionais que visam ao desenvolvimento adequado de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que as ações formativas desenvolvidas Programa durante os anos 2013-2016 englobaram outras áreas do conhecimento, como matemática, geografia e história, objetivando a prática do letramento na formação global dos educandos.

Em 2017, com a publicação da Portaria 826/2017, o Pacto passou por um processo de reestruturação que preparou o caminho para o término da política. Com motivações essencialmente econômicas e partidárias (ALVES, 2019), o Programa sofreu com desinvestimentos que implicaram em uma considerável redução no tempo das formações, extensa carga cumprida à distância e em serviço, além do corte de bolsas a professores participantes e outras significativas mudanças. O modo como as ações do PNAIC foram reorganizadas e o encerramento da política aponta para um problema de gestão das políticas públicas denunciada por Saviani (2014), Alves (2019) e Alferes e Mainardes (2019).

Segundo Saviani (2014), a política educacional brasileira, desde o final da ditadura até os dias atuais, abarca características condensadas nas seguintes palavras: Filantropia, Protelação e Fragmentação. De acordo

6 Política para oferta de formação para professores alfabetizadores, inicialmente implementada no estado de Ceará, em 2006. Tendo em vista o grande sucesso do Pró-Letramento, ele foi estendido a outros estados brasileiros. A proposta era organizada por universidades públicas vinculadas ao Programa.

com esse autor, filantropia se define por Estado Mínimo, dever de todos, sendo o Estado apenas regulador de uma responsabilidade compartilhada na sociedade; Protelação é o adiamento constante do enfrentamento da resolução dos problemas; por sua vez, fragmentação são as medidas que se sucedem e se justapõem a cada novo governo.

A partir de tais estudos, Alves (2019) apresenta um quadro que exemplifica o caráter procrastinador de nossas políticas, no que tange a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino:

Quadro 1 – A Protelação nas Políticas de Erradicação do Analfabetismo e Universalização do Ensino no Brasil

Documento	Prazo	Ano Limítrofe
Constituição Federal, 1988	10 anos	1998
Plano Decenal, 1993	10 anos	2003
FUNDEF, 1996	10 anos	2006
FUNDEB, 2007	14 anos	2021
PDE, 2007	15 anos	2022
PNE, 2014	10 anos	2024

Fonte: Alves (2019, p. 54).

Esse cenário se reafirma na medida em que acompanhamos as propostas atuais gestadas para o trabalho com alfabetização no Brasil. Nelas são deixados de lado os trabalhos e pesquisas já desenvolvidos em prol da educação e alfabetização brasileira em detrimento de uma visão simplista e limitada de que os problemas de analfabetismo funcional se resumem a métodos específicos.

Considerações Finais

A análise histórica de como se deu a universalização do ensino no Brasil e a busca por uma educação mais inclusiva e democrática demonstra que a compreensão a respeito da importância do ensino da língua para a vida em sociedade e dos métodos e processos de alfabetização se modificou ao longo dos anos. Já na década de 30, educadores defendiam uma proposta educacional centrada nos sujeitos, com participação ativa de alunos e professores, construída considerando as necessidades do educando e a diversidade da sala de aula.

Apesar dos esforços que foram feitos a fim de que a educação brasileira se pautasse em princípios de inclusão e possibilitasse a diminuição das desigualdades sociais, nas décadas de 60 e 80 o Brasil vivenciou as ingerências do militarismo na organização e visão pedagógica das escolas.

Tais influências reforçaram as desigualdades sociais ocasionadas também por uma inadequação dos estudantes pobres ao processo educativo, tendo em vista que estes não consideravam as necessidades de aprendizagem tão diversas no universo escolar.

Após a ditadura, o Brasil pôde voltar às pesquisas e medidas em prol da democratização do ensino. As metodologias tradicionais começaram a ceder lugar às propostas mais reflexivas, tendo o estudante como sujeito mais importante do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho com a língua escrita se ressignificou. A compreensão do termo letramento ampliou o trabalho de alfabetização no Brasil, abrindo caminhos para que se tornasse mais produtivo e significativo.

Nos anos que se seguiram, o país experimentou mudanças de cunho legislativo que evidenciarem a responsabilidade do Estado para com a educação e o lugar do aluno e do professor nesse processo. Políticas públicas para a educação de diferentes ordens foram propostas de modo a garantir o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem, entretanto, ainda carecemos de muitos ajustes e investimentos. Especialmente no campo da alfabetização, programas de formação docente com vistas ao aperfeiçoamento pedagógico, foram desenvolvidos, dentre eles o PNAIC.

A leitura dos cadernos de formação do Pacto, para Língua Portuguesa, permite-nos inferir que as práticas formadoras oferecidas pelo programa caminharam em direção dos ideais escolanovistas e das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita e letramento que chegaram ao Brasil na década de 80. Os pressupostos epistemológicos que sustentaram as formações contribuíram para a formação de educadores e educandos críticos e reflexivos em relação ao ensino e à aprendizagem e ao poder da língua na sociedade. Favoreciam ao aluno "romper com a condição de espectador dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele" (FREIRE, 1999, p.44).

O estudante letrado passa de espectador para construtor do conhecimento juntamente com o professor que, por sua vez, passa a sempre reavaliar sua prática pedagógica a fim conceber melhores maneiras de mediar a construção do conhecimento por parte do educando. A escolha do método a ser utilizado cabe ao professor, que deverá levar em conta a necessidade de cada criança. Uma única turma pode ser alfabetizada por meio do uso de um ou vários métodos. O importante, na verdade, não é o método que se utiliza e sim, se no trabalho de alfabetização, o letramento se faz presente.

Nosso país tem ainda muito que avançar na organização de seu sistema educacional. Estamos longe de atingir o índice de analfabetismo zero. O que se percebe, na verdade, é que a questão do analfabetismo nem é o maior problema da educação brasileira. É preciso que vençamos os entra-

ves postos a um ensino de qualidade em decorrência de políticas de governo, caracterizadas por filantropismos, protelações e fragmentações. O problema da evasão e da repetência foi minimizado muito em decorrência da proposta de ciclos de escolarização, entretanto, deve-se refletir em que medida as políticas públicas para alfabetização visam ao real desenvolvimento das camadas mais populares da sociedade ou constituem-se meros interesses políticos neoliberais.

A Constituição Brasileira (1988) respalda a educação como um direito público subjetivo, sendo dever do Estado garantir a gratuidade e o acesso da população à educação. Sabe-se que esse dever tem sido destaque nos discursos políticos dos últimos governos brasileiros, entretanto julga-se a intencionalidade de tais medidas, justamente por não virem acompanhadas da reforma educacional de que o Brasil necessita, com justas medidas de investimento nas dimensões que envolvem as políticas públicas para educação de qualidade.

O que assistimos hoje são propostas de congelamento nos investimentos públicos para a educação, colocando em risco o cumprimento de diferentes metas do PNE. Pouco adianta viabilizar a permanência de todas as crianças na escola e oferecer possibilidade de estudos aos jovens e adultos que não o tiveram em idade regular, se não lhes for oferecido a qualidade de ensino necessária para a conquista de sua dignidade, cidadania e perspectivas de melhoras em suas condições econômicas e sociais.

Vê-se na alfabetização e no letramento uma oportunidade para o desenvolvimento do Brasil, uma vez que o uso da língua, meio de comunicação, determina o decurso das relações sociais. Comunicar-se, seja escrita ou oralmente, e saber refletir sobre as inúmeras mensagens transmitidas pela mídia dá ao sujeito o poder de intervir na sociedade, de forma a modificá-la por meio do discurso.

O Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa foi um modelo de política com caráter de continuidade, tendo em vista que se valeu de experiências anteriores, como o Pró-Letramento, o que contribuiu para efeitos positivos da política, como a qualidade das formações oferecidas aos docentes. Contudo, após o término do programa, vislumbramos uma nova descontinuidade das políticas públicas para alfabetização no país.

Esse contexto confirma a relevância do movimento de investigação das questões educacionais, as mais diversas, que permitam uma ruptura com padrões estabelecidos e o questionamento de algumas verdades cômodas. Consequentemente, suscita-nos o espírito investigador, o que propicia uma dilatação de ideias, permitindo que se olhe para as realidades educacionais com as quais vamos nos deparar de uma maneira mais crítica e problematizadora.

Referências

ACOSTA, Sidiane B.; NÒBREGA, Thaís F. R. **Qual o Lugar dos Coordenadores Pedagógicos nas Políticas de Formações Continuadas para Alfabetização e nas Pesquisas Acadêmicas?** *In*: Reunião Nacional da ANPED, 37; 2015, Florianópolis. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt08-4368.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos, macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes- mainardes.html. Acesso em: 30 mar. 2019.

ALVES, Débora Carias. **Contextos e Efeitos da Reestruturação de uma Política para Formação Docente**: o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa em Belo Horizonte. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para Gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **PNAIC em Ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. DP&A. 2. ed. Rio de Janeiro, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros / ENTREVISTA. **A escravidão venceu no Brasil**. Nunca foi abolida. *In*: http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2014/03/a-escravidao-venceu-no-brasil-nunca-foi.html

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer professores. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

FREIRE, Paulo. A sociedade brasileira em transição. *In*: **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 39-63.

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. *In*: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 41-54.

MELLO, Guiomar Namo de. **Educação Escolar Brasileira**: O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artemed, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia,** USP, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463. Acesso em: 6 nov. 2018.

RIVERO, José. As diferentes faces do analfabetismo. *In*: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de Professores, 2002, Brasília. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf. Acesso em:

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor escolar de uma escola de mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002. 94 p. p.37-54.

SARAIVA, João Antônio Filocre. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental**: características, fundamentos e estratégias. *In*: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de capacitação de dirigentes de escolas públicas de Minas Gerais. Módulo 4. A escola pública

de qualidade: a gestão do pedagógico. Belo Horizonte, setembro, 1998, 158 p. cap. 2. p. 25-37.

SAVIANI, Demerval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significados, controvérsias e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. *In*: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de Professores, 2002, Brasília. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

NARRATIVAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO SOBRE FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

Jonilson Costa Correia

Introdução

É importante conhecer a realidade vivenciada pelos egressos após a graduação, os caminhos escolhidos e as condições defrontadas ao ingressar no mercado de trabalho. É fato que muitos, ao iniciarem sua trajetória profissional, encontram situações adversas que fazem parte de um sistema mais amplo que envolve aspectos que não foram contemplados durante a formação acadêmica.

Andriola (2014) destaca que raros são os estudos de acompanhamento dos egressos dos cursos de graduação. Este autor salienta que se houvesse mais pesquisas sobre os egressos, estas ajudariam a compreender o impacto das ações institucionais na formação dos alunos, as fragilidades da formação oferecida em comparação às exigências do mercado e também as competências desenvolvidas com a formação ou mesmo as que deveriam ser desenvolvidas.

Realizar uma pesquisa com egressos significa acompanhar os caminhos percorridos por eles e, além disso, é uma possibilidade de analisar a educação e permite conhecer questões relevantes, como as mudanças do mundo do trabalho, a continuidade na formação e o desenvolvimento profissional do egresso. Essas informações possibilitam à instituição formadora adaptar os currículos e oferecer cursos apropriados às necessidades da sociedade e dos alunos. Portanto, possibilita aos profissionais estabelecer um elo entre a formação teórica e a prática, ao avaliarem o currículo que praticaram e o exercício da profissão (SAKAI; CORDONI, 2004).

Esta pesquisa tem como base as seguintes questões: qual a percepção que os egressos do Curso de Hotelaria têm a respeito da sua formação? A formação no Curso de Hotelaria atende às exigências do mercado de trabalho? Quais foram as expectativas dos egressos ao ingressarem no mundo do trabalho? Quais são os saberes necessários para a inserção no mercado hoteleiro? Quais são os desafios e perspectivas da formação em hotelaria na UFMA?

Abrir perguntas para discutir o ensino superior em hotelaria impõe pensar por um lado, sobre educação e sua articulação com as dimensões laborais, a visão de uma educação voltada às necessidades de produção, atenta aos reclamos do mercado de trabalho.

Estas discussões acerca da relação entre educação e trabalho não se desvinculam da realidade dos cursos de turismo e hotelaria, posto que são habilitações que surgem com o intuito de servir aos propósitos do mercado, com ênfase no saber-fazer. Desse modo, propomos uma investigação a partir das narrativas dos egressos de um curso de hotelaria, tendo como objetivo central analisar as percepções que os egressos do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão têm sobre a sua formação e o mercado de trabalho[1]. Além disso, apresentam-se como objetivos específicos: identificar o conjunto de saberes que os trabalhadores devem ter para se inserir no mercado de trabalho; conhecer os espaços de atuação do egresso do curso de hotelaria; identificar as percepções dos egressos sobre o conteúdo recebido durante o curso e sua abrangência para o exercício da profissão; avaliar as perspectivas dos egressos no momento atual, trabalhando ou não no ramo de hotelaria; compreender as expectativas que os egressos tinham da profissão quando eram estudantes e verificar se a formação em hotelaria produziu efeitos em sua vida profissional e pessoal.

A partir destes objetivos molda-se o percurso metodológico, que é aspecto importante na construção do estudo, que, no entanto, não deve ser entendido como apenas o conjunto de procedimentos técnicos na realização da pesquisa, a sistematização dos dados e a forma de análise dos resultados, mas também, como diz Morin (2010), uma base para questionar, criticar e só então submeter a análise dos dados.

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, cuja abordagem:

> verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, significa compreender o mundo dos seres humanos, o que pensam, desejam, o que sabem e o que pretendem fazer.

1 Esta pesquisa compõe parte dos resultados e discussões da Tese de Doutorado em Educação realizada na Faculdade de Educação - FaE da Universidade Federal de Minas Gerais com o título: **Educação, Turismo e Hotelaria: Percepções dos Egressos do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão sobre sua Formação e Mercado de Trabalho**.

> Suas crenças e suas convicções não podem ser excluídas, não podem ser estimadas como algo externo ao assunto abordado (MORIN, 2016).

Este trabalho, metodologicamente, está compreendido em etapas que dialogam entre si. No primeiro momento ocorreu a exploração de material teórico-bibliográfico sobre a temática, da qual se delineou o objeto a ser analisado a partir de outros estudos. A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual são destacadas as categorias usadas pelos diferentes autores. Este é, segundo Goldenberg (2007, p. 79), "um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar". Também é um momento de buscar e fazer descobertas teóricas como forma de enriquecimento teórico-metodológico do trabalho.

Outra fase compreendeu a pesquisa empírica, que compreende a coleta de dados com os egressos quando aplicamos a entrevista. Esta técnica foi apropriada para a pesquisa, pois foi possível extrair, das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações acerca do tema.

Para incluir evidências empíricas tomamos como campo de pesquisa a Coordenação do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão, considerando a viabilidade concedida institucionalmente para o acesso a documentos que favorecessem o desenvolvimento da pesquisa, bem como dados sobre os egressos e os espaços onde atuam: hospitais, hotéis, universidades, restaurantes, entre outros.

A transição: da universidade ao mercado de trabalho

A relação entre Educação Superior e mercado de trabalho tem sido objeto de vários estudos, em particular sobre o papel da universidade na formação de recursos humanos, e ainda sobre o ingresso destes no mundo do trabalho.

A partir da Revolução Industrial se evidenciaram os vínculos da educação com a produção da vida material, carecendo, assim, a vida produtiva de formação, passando o mercado a ser elemento indissociável e princípio ordenador do sistema de ensino, do currículo e das práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista (SILVA *et al.*, 2013).

Nessa perspectiva, desde então, a formação do trabalhador se desvincula dos objetivos culturais e sociais da educação, ou seja, não há preocupação com a dimensão subjetiva do sujeito, e nem com a transição do aluno da universidade para o mercado de trabalho. Hoje, a sociologia, a economia e a psicologia do trabalho são as ciências que mais coletam informações acerca da transição de estudantes do ensino superior para o mercado de trabalho; porém, no entanto, não estão preocupadas primaria-

mente com aspectos educacionais, mas sim com aqueles que dizem respeito ao seu objeto de pesquisa.

Consideramos neste estudo as análises das transições pelas quais passam os estudantes de ensino superior, fenômeno considerado pela perspectiva da psicologia do trabalho como um processo de mudanças que acompanha o estudante durante todo o curso. No entanto, estas mudanças se intensificam em dois momentos do curso: no momento do ingresso na Educação Superior e posteriormente no final da graduação, ou seja, na ocasião da transição da universidade para a vida profissional. A transição é entendida como "qualquer acontecimento ou não acontecimento que produza mudanças no nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo ou possa afetar a ideia ou o conceito acerca de si e do mundo que o rodeia" (SCHLOSSBERG; WATERS; GOODMAN, 1995).

Na compreensão de Melo e Borges (2007, p. 378), o período de transição da universidade para o mercado de trabalho é um momento de caminhada, de passagem e de construção da vida adulta. Afirmam as autoras:

> "[...] no período de transição de uma condição de estudantes para profissionais, estes devem ser investigados como um grupo distinto dos demais, identificando-se as particularidades de sua inserção no mercado de trabalho e os obstáculos que vivenciam para manter-se nesse mercado".

Blanch (1990) entende que esse momento de transição envolve os seguintes conceitos: ocupabilidade, contratilidade e empregabilidade. A ocupabilidade é o grau de probabilidade de que uma pessoa ascenda ao mercado de trabalho em dado contexto. A contratilidade é entendida por Blanch como o grau de adequação às características biodemográficas e curriculares do demandante aos postos de trabalho ofertados. E a empregabilidade é o grau de adequação das características psicossociais do demandante ao perfil típico das pessoas empregadas. O autor propõe que é preciso uma conexão entre os aspectos socioeconômicos (demanda de postos de trabalho) e as características pessoais (características da demanda), para que ocorra a inserção profissional do egresso de um curso superior.

Diante da complexidade das mudanças ocorridas durante o processo de transição entre a universidade e o mercado de trabalho é que se busca neste estudo conhecer as percepções[2] que o egresso do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão tem sobre a sua formação e o mercado hoteleiro de São Luís – MA.

2 Penna (1993) conceitua a percepção ou perceber como conhecer através dos sentidos, objetos e situações, mas perceber não é perceber, apenas os objetos concretos, como o são vulgarmente designados por essa palavra, percebem-se além dos objetos concretos, objetos ideais.

E ao tratar desse fenômeno surge a seguinte questão: o que significa ser egresso de um curso? Em resposta a esta pergunta parte-se do conceito da palavra egresso que é utilizada para designar os indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional em qualquer tipo de instituição ou entidade, por exemplo, escolas públicas ou particulares, universidades etc. É uma indicação de que frequentou o curso e se afastou após a conclusão.

No âmbito educacional, existe divergência quanto à definição do termo egresso, pois alguns estudiosos referem-se exclusivamente aos alunos formados; outros abrangem a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar, sejam eles ex-alunos: diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados. Ferreira (2004) considera, no âmbito educacional, como sendo o indivíduo que cumpriu o currículo de um curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento. Analisando o termo egresso contido na legislação da área educacional, entende-se como sendo a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

No entanto, a legislação específica, como a LDBEN 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97, faz referência a egressos de uma forma ampla; são todos os indivíduos que saíram do sistema escolar de diferentes formas: diplomados, desistentes, transferidos ou jubilados. A partir dos conceitos e critérios utilizados na definição do termo egresso, importa expor o que a legislação fala sobre egressos, bem como as políticas institucionais aplicadas para o acompanhamento e gestão de egressos.

Segundo Machado (2001, p. 45), os egressos são que realimentam com informações a escola e a sociedade sobre as tendências do mercado, e o acompanhamento de egressos é "um mecanismo que proporciona um quadro fiel do processo de inserção do ex-aluno no mundo do trabalho" além de permitir uma avaliação de como o profissional vem desempenhando suas atividades.

A inserção laboral de egressos envolve diversos aspectos que devem ser avaliados, tais como: o projeto do curso de graduação, o perfil dos professores, métodos de ensino e avaliação, autoavaliação dos estudantes, serviços de suporte, habilitação e infraestrutura. Tais fatores impactam na qualidade dos cursos, e consequentemente, na qualidade da mão de obra que entra no mercado de trabalho (BOTELLO *et al.*, 2015).

Além destes aspectos, Aparício *et al.* (2016) afirmam que um dos principais critérios que definem a qualidade do ensino na universidade consiste em sua articulação com o mercado de trabalho, ou seja, com o sistema de produção. Essa articulação é muito importante, sendo a resposta do ensino universitário às necessidades contextuais.

Dentre as formas de articular a relação entre a universidade e o mercado está o acompanhamento de egressos. Este acompanhamento se constitui, pois, uma forma de avaliar o desempenho da aplicação de um conteúdo acadêmico na inserção e na vivência do mercado de trabalho, possibilitando uma análise dos sucessos e das dificuldades enfrentadas na carreira profissional.

Diante disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam repensar a formação dos profissionais, com intuito de adequar os Projetos Pedagógicos (PP), conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (2003), em que é estabelecido o perfil do profissional/egresso. No caso do egresso do curso de Hotelaria, as Diretrizes dizem o seguinte: "um hoteleiro deve estar apto a atuar em um mercado altamente competitivo e em constante transformação, com impactos periódicos ou sazonais, segundo as mudanças na vida social, econômica, política, empresarial e organizacional, com ênfase na Gestão e Administração de Hotéis com os mais diversos e importantes aspectos estruturais, infraestruturais e o seu eficaz e qualitativo funcionamento, de acordo com os diversos segmentos culturais da demanda hoteleira". Além disso, no Projeto político pedagógico devem-se contemplar entre outros: a caracterização do estágio, as atividades complementares no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a produção científica dos docentes e discentes. A partir disso deve pensar a formação para o mercado de trabalho, bem como superar suas fragilidades no que tange ao reconhecimento da contribuição da formação de sujeitos críticos-reflexivos e a inserção no mercado de trabalho.

O grande desafio nesse momento consiste em formar profissionais aptos a responderem às demandas de uma sociedade complexa e inserirem-se em um mercado de trabalho competitivo e enfatizar uma educação humanista, que promova a formação de sujeitos críticos, autônomos e com capacidade de transformação.

É necessário, desse modo, ampliar o conhecimento acerca da trajetória dos egressos do curso de graduação em Hotelaria no mercado de trabalho, para que seja possível reconhecer as dificuldades e as facilidades, os mecanismos de enfrentamento e como a formação tem contribuído durante esse processo.

Nessa descoberta da trajetória dos egressos aparecem duas dimensões: o mercado de trabalho e a educação. Essas duas dimensões são permeadas por desafios e aberturas ao profissional da sociedade contemporânea, pois como se pode ver o mercado de trabalho é dinâmico, fragmentado e multifacetado. A educação que hoje se relaciona com este mercado de trabalho encontra constantemente desafios na busca de meios para se adequar ao seu dinamismo e pluralidade.

O que dizem os sujeitos da pesquisa: tecendo as narrativas

Foram entrevistados 10 sujeitos, sendo sete do sexo feminino e três do sexo masculino. A presença feminina na atividade hoteleira é predominante, mas isso não foi fator determinante para a escolha dos participantes, mas sim uma mera coincidência com a realidade.

Quadro 1 – Síntese do Perfil dos egressos do Curso de Hotelaria/ Entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Graduação	Pós-Formado	Atualmente
Ganimede	Feminino	27	Hotelaria	Especialização em Hotelaria Hospitalar	Assistente de reservas Grupo Pestana - SP
Titã	Feminino	29	Turismo/ Hotelaria	Especialização em Gestão da Hospitalidade	Recepção do Hotel San Fernando
Callisto	Masculino	58	Administração/Hotelaria	----------	Assessor parlamentar
Umbriel	Masculino	28	Turismo/ Hotelaria	Mestrado em Hospitalidade	Professor Substituto do DETU/UFMA
Ariel	Masculino	24	Hotelaria	----------	Maitre
Io	Feminino	24	Hotelaria	Especialização em Gestão Hospitalar	Supervisora de Hotelaria Hospitalar
Dione	Feminino	29	Hotelaria	Curso de Sommelier	Sommelier
Oberon	Feminino	28	Hotelaria	MBA em Marketing e Vendas	Diretor Comercial
Titania	Feminino	34	Hotelaria	Mestrado em Políticas Públicas	Professora Substituta DETUH/ UFMA
Rhea	Feminino	30	Hotelaria	MBA em Gestão de Pessoas	Supervisora de Eventos e Recepção

Fonte: elaborado por Correia (2018).

O número de pesquisados foi influenciado primeiramente pela agenda dos potenciais participantes, isto é, suas disponibilidades no que tange a seus compromissos e afazeres; e em segundo pela própria essência da técnica utilizada (entrevista).

Para resguardar a privacidade dos egressos, escolhi para os inquiridos nomes das luas do nosso Sistema Solar. Segundo Bogdam e Biklen (2002), as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.

Sobre as narrativas, podemos dizer que elas se constituem como um artefato importante na análise das percepções que os egressos do Curso de Hotelaria da UFMA têm sobre o seu percurso formativo e o mercado de trabalho. Essas narrativas trazem as subjetividades, as emoções, os sonhos e as expectativas, mas também mostram as contradições implícitas ou não nas falas dos sujeitos. Há um pouco de tudo isso através do que as pessoas narram, pois as narrativas não são lineares e também são descontínuas, elas são tecidas a partir das memórias que se (re)inventam, recontam, relembram, selecionam e esquecem. Através das narrativas chega-se mais perto dos imaginários construídos sobre o ofício de ser hoteleiro.

Através das narrativas conta-se a vida, as experiências e o percurso percorrido durante e depois da formação acadêmica. Nesse sentido percebe-se que a formação se iniciou no tempo em que o aluno de hotelaria já experienciava o mercado de trabalho nas atividades práticas e nos estágios do curso, bem como na extensão e na pesquisa, estando estas experiências ligadas a desafios e outras demandas do exercício da profissão.

Desse modo, a formação do hoteleiro se inicia na sua experiência primeira ainda como aluno da graduação. Por isso, é fundamental motivar para a formação inicial e continuada para atuar no mercado turístico e hoteleiro.

Resgatar as trajetórias dos egressos desde a sua formação até a inserção no mercado de trabalho a partir das suas narrativas significa falar de diferentes tempos, fontes e lugares do curso, dos desafios e perspectivas da formação nesta área, significa também avaliar sua história, os componentes curriculares do curso e o trabalho docente.

Quando se reconhece a potência desta matriz – a narrativa – se reconstroem os saberes adquiridos ao longo da formação, bem como se depara com instâncias que transcendem a preparação profissional. Essas dimensões são claramente identificadas nas falas dos sujeitos desta pesquisa, os egressos do Curso de Hotelaria da UFMA.

Para a academia é muito importante ouvir e ler esses depoimentos dos egressos, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento de projetos, bem como pensar os alunos como sujeitos únicos, com suas memórias,

suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

Buscando explicar como os egressos percebem a sua profissão durante e depois da sua formação e como essa se articula com o mercado de trabalho, para apresentação e discussão dos dados divide os tópicos e em categorias de análise, como segue:

a) O que pensam os egressos sobre o currículo do curso de hotelaria:

> [...] *A crítica que faço é quanto ao currículo que acho ultrapassado, penso que deveriam trazer assuntos mais atuais, mudar um pouco. Também é um currículo extenso e eu vejo disciplinas que não são de muita importância, um exemplo é a contabilidade e administração financeira, por mais que esteja lá o mercado vai preferir contratar um contador para essa área e não um hoteleiro [...] eu sei disso porque trabalhei no Hotel do SESC e lá eles preferem um profissional de contabilidade para atuar nessa área, no "Tulip Inn" é a mesma coisa. E tem disciplinas que deveriam ser obrigatórias como enogastronomia porque hoje é difícil um hotel ou restaurante que não tenha clientes pedindo orientação de como combinar vinhos e comida [...] acho também que deveria aprofundar mais no inglês, no curso é muito básico, pelo menos quatro períodos de idiomas* (Ariel).

> *Como crítica sobre o curso eu tenho também esta questão do currículo do curso que acho extremamente defasado, eu pude observar isso porque já tinha uma experiência vasta em hotelaria e pude perceber que as aulas estão muito distante daquilo que se vivência em um meio de hospedagem, eu não vi no Curso de Hotelaria disciplinas que contemplassem, por exemplo, a área comercial, como promover o hotel [...] Eu sugiro revisão no currículo, e que para isso se envolva pessoas do mercado de hotelaria para saber o que eles precisam em um profissional da hotelaria, qual o perfil do profissional que o mercado deseja e que haja um comprometimento da direção do curso e professores em dar formação adequada aos alunos* (Callisto).

> *Bom, eu acredito que muitas disciplinas que não tem a ver com o nosso curso como planejamento de meios de hospedagem que a gente nem vai utilizar no dia a dia, e depois a gente olha que depois de formado e que se inseriu no mercado* (Titã).

Esse primeiro bloco de narrativas mostra principalmente críticas ao currículo do Curso de Hotelaria da UFMA. De modo mais explícito os egressos pensam no currículo apenas como um conjunto de disciplinas, mas de forma implícita, ou até mesmo sem perceberem que atribuem outro sentido quando falam de sua relação com o mercado e com a prática laboral. Significa dizer que o conceito de currículo está além da organiza-

ção das disciplinas e que este se relaciona com outras dimensões, sendo composto por outros componentes além das matérias.

Os egressos do curso de Hotelaria da UFMA falam então da utilidade e contribuição que as disciplinas/atividades devem ter para o mundo do trabalho de forma que ao saírem da universidade sejam capazes de realizar aquilo que as diretrizes do curso propõem para o egresso. Uma organização curricular é resultado de intencionalidades em que estão postos subjetividades, enredos de vida, identidades e culturas.

b) Da relação entre teoria e prática no Curso de Hotelaria da UFMA:

Na relação teoria e prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, por seu modo capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual e, consequentemente, a separação entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1999).

Para os autores, estas duas dimensões têm em si um diálogo permanente, pois a teoria nasce da e na prática e ao reelaborar de forma crítica e reflexiva esta prática a devolve para uma nova ação que resulta, portanto em um novo movimento.

No entanto, a prática na opinião dos entrevistados é colocada em segundo plano no curso de Hotelaria, não por ser menos importante, mas pelas circunstâncias, como a ausência de estrutura física adequada, o diálogo frágil entre a universidade e o mercado e a contratação de professores sem vivência mercadológica, e por fim um currículo desvinculado da realidade.

> *Hotelaria é um curso muito prático, contudo não vejo tanta prática no curso, a gente tem muita teoria, talvez agora com a Fábrica Santa Amélia mude, mas isso vai demorar* (Ariel).

> *Percebo que não há práticas de como manusear sistemas operacionais do hotel, como lidar com as pessoas em determinadas situações, ou seja, no curso se tem muita teoria. Se tivéssemos o hotel-escola seria melhor* (Titã).

> *A crítica que tenho ao curso é com relação à prática no curso, porque a prática é uma coisa que conta muito para se ter uma visão do que é a hotelaria, na teoria você aprende muitas coisas e até não aprende outras. Na prática é que você vai aprender como funciona a hotelaria. Então, falta prática nas disciplinas de Hotel I e II e Restaurante I e II. E sugiro que a prática seja uma prioridade no curso de Hotelaria da UFMA, eu acho que tem que fazer parte da vida acadêmica do curso* (Dione).

> *Acho também que colocar mais práticas no curso para que o aluno conheça o mercado, ter visão mais ampla da área de hotelaria e se não tem prática deixa o aluno só na teoria, isso desmotiva* (Ganimede).

É preciso compreender esta situação dialeticamente, ou seja, no curso teoria e prática precisam enriquecer-se mutuamente; como diz Morin (2010, p. 37): "ambas nos enriquecem e enriquecem o mundo nesta dialética, mas ainda assim permanecem distintas". A teoria se alimenta da prática para explicar o mundo e devolve esta prática (re)elaborada de maneira que possa transformá-lo.

As falas dos egressos apontam para a fragilidade do curso de hotelaria, no sentido de alcançar o que é útil para eles no mercado de trabalho.

Portanto, para os egressos é importante que no curso de hotelaria da UFMA se reconheça a necessidade, como diz Aranha (2017), de estabelecer um diálogo entre os dois conhecimentos, o conhecimento produzido/adquirido fora da escola – em especial no mundo do trabalho - e o conhecimento escolar sistematizado, é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões dominantes.

c) A inserção no mercado de trabalho

Nessa categoria, foram organizados os relatos que contemplam a trajetória do término da graduação, até a entrada no mercado de trabalho (distribuição de currículo, realização de estágios, oportunidades que surgiram, indicações).

Ao saírem da graduação, os egressos do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão seguiram diversos caminhos para conseguirem uma colocação no mercado de trabalho. De acordo com os relatos abaixo, observa-se que, inicialmente, alguns iniciaram no mercado através dos estágios não obrigatórios.

> *Comecei como estagiária, ainda era aluna do curso de hotelaria, trabalhava meio período porque estava no quinto semestre da faculdade, eu trabalhei no Rio Poty Hotel e depois no Hotel Luzeiros, em ambos na recepção, aprendi muita coisa de hospedagem. Eu consegui essa vaga de estágio porque nas férias eu distribuía currículo e descobri que no Poty precisavam de estagiários, fiz entrevista e permaneci dois anos lá, nesse período participei de um seletivo no Hospital UDI para trabalhar com hotelaria hospitalar, eu passei e fui contratada como trainee, depois fui efetivada* (Io).

> *Desde o primeiro período do curso que os professores incentivaram os alunos a conhecer o mercado através das práticas, dos estágios, e essas atividades abrem portas. Mas eu desde o primeiro período comecei a procurar vagas de estágio e a partir disso fiz alguns estágios. Comecei estagiando no Hostel Solar das Pedras, e lá eu estagiei nas reservas e recepção, era um estágio não obrigatório e fiquei por lá durante dois anos, era remunerado. Depois disso fiz um estágio na Pousada Portas da Amazônia na área de A e B onde eu organizava café da manhã, eventos, e depois trabalhei com Volga Cerimonial Eventos que faz todo tipo de eventos, lá eu era recepcionista, e*

> *no Hotel Luzeiros eu fiz o estágio obrigatório. Em todos esses momentos eu dava opinião, pois como fazia hotelaria o pessoal sempre pedia sugestões. Um pouco antes de apresentar a monografia, eu consegui um teste no Grand São Luís Hotel e logo fui contratada e estou até hoje na empresa* (Rhea).

Para Borges (2002), o estágio deve ser analisado como um momento de aplicação de habilidades, competências e conhecimentos, oportunizando a vivenciar situações complexas de ensino-aprendizagem, propor executar, avaliar, reformular e refletir sua atuação, apresentando alternativas de solução para seu desempenho no processo educativo. Alarcão (1996) entende que o estágio é uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional. O estágio na vida do egresso foi uma experiência de aproximação com a realidade de sua profissão, bem como facilitadora de sua permanência no mercado de trabalho para os egressos do curso de hotelaria.

Para o estudante de hotelaria o estágio tem grande relevância por ser um espaço de prática que não existe no curso e essa carência os motiva a buscar fora da universidade essa vivência. Ao colocar os pés no Ensino Superior, muitos estudantes começam a pensar na primeira oportunidade de estágio na área escolhida, considerando-o porta de entrada para o mercado de trabalho.

Considerações finais

Este trabalho foi realizado a partir das percepções dos egressos do curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão, identificando quais os desafios e fragilidades da formação e de que forma ela contribui para o processo de inserção no mercado de trabalho.

A partir dos resultados percebemos que há uma heterogeneidade entre os egressos do curso em relação ao gênero, dado relevante na medida em que demonstra uma procura pelo curso predominantemente feminina. A amostra foi composta por 10 egressos na faixa etária dos 24 a 30 anos; 70% do sexo feminino, 30% do sexo masculino, formados entre os anos de 2010 e 2017.

Dentre os pesquisados, existe um percentual significativo de empregados no segmento de hotelaria, estes egressos estão inseridos em vários setores como hospital, restaurante, central de reservas, meios de hospedagem e ensino superior. Os dados também mostram a preocupação que os entrevistados tiveram em continuar os estudos depois de formados, sendo que a maioria já possui pelo menos uma pós-graduação lato sensu direcionada para sua área de atuação.

Percebemos que o campo de atuação para o profissional de hotelaria está em expansão apesar dos desafios e barreiras da profissão. Mas,

como disseram os entrevistados, a formação acadêmica e as competências (saber-fazer) são centrais para se estabelecer e se manter no mercado. A hotelaria é uma profissão dinâmica e por isso é necessário adequar-se constantemente às exigências impostas pelas transformações sociais no contexto onde elas estão inseridas. A proposta de uma reforma curricular, adequando os objetivos do curso às exigências do próprio sistema produtivo pode ser um avanço para os próximos egressos.

É importante, pois, repensar permanentemente o papel da escola, a teoria pedagógica, a didática, os currículos, a organização escolar, a relação professor-aluno, na medida em que todos estes fatores contribuirão para a construção de relações sociais mais democráticas e inclusivas. É preciso repensar também em caráter permanente a empresa, os processos produtivos, as mudanças tecnológicas ali incorporadas, os processos de qualificação/ desqualificação da mão de obra, a exploração (ou não) do trabalhador, com o objetivo de formar um senso crítico capaz de produzir mudanças, transformando as denúncias vazias em propostas de ação que possam de fato melhorar a relação educação-trabalho-escola.

Toda essa construção da pesquisa extraída dos estudos sobre Educação, Turismo e Hotelaria, bem como dos depoimentos dos sujeitos se configura como o início de uma análise que pode e deve ser mais aprofundada e talvez, ainda, possa servir de modelo para outras produções acadêmicas nas referidas áreas.

Referências

ALMEIDA, L. S. SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudantes universitários características e experiências de formação**. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, out./dez 2014.

ARANHA, A. V. S. **Compreensão dos saberes produzidos e mobilizados no trabalho e sua relação com o currículo**: análise dialética de algumas experiências. 1. ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois, 2017.

BOGDAM, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 2002.

BORGES, Z. S. Estágio Curricular: atividade teórico-prática. *In*: QUADROS, C. de.; AZAMBUJA, G. (Org.). **Formação de professores em serviços**: a experiência da UNIFRA. Santa Maria: UNIFRA, 2002.

BOTELLO, Á. J.; CHAPARRO, S. E. M.; REYES, P. D. E. Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. **Revista Iberoamericana sobre Calidad**, Eficacia y Cambio en Educación, v. 13, n. 2, p. 5-26, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: portal. mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 18 ago. 2016.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. *In*: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

DEL PRETRE, Z.; DEL PRETRE, A. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 8, p. 413-420, 2003.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LAHR, M. C. **O profissional da hotelaria**: uma abordagem exploratória de sua formação. 2004. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, S. L. de.; BORGES, L. de O. A Transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Athena, 2016.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, A. G. **Percepção e realidade**: introdução ao estudo da atividade perceptiva. Rio de Janeiro: IMAGO, 1993.

SAKAI, M. H; CORDONI, L. J. Os egressos da medicina da Universidade Estadual de Londrina: sua formação e prática médica. **Revista espaço para Saúde**, Londrina, v. 6, p. 34-47, dez. 2004. Disponível em: http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude. Acesso em: 10 out. 2011.

SCHLOSSEBERG, N. K.; WATERS, E. B. GOODMAN, J. **Counseling adults in transition**. New York: Springer Publishing Company, 1995.

SILVA, A. A. da. *et al*. Educação na sociedade do capital: elementos para uma análise. **Revista LABOR**, v. 1, n. 9, 2013.

TEIXEIRA, R. M. Ensino superior em turismo e hotelaria no brasil: um estudo exploratório. **Turismo em Análise**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 7-31, nov. 2002.

FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE DOIS CONCEITOS

Josias José Freire Junior

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar considerações sobre duas concepções curriculares que aparentemente coincidem, mas que possuem fundamentos bem distintos, embora sejam desdobramentos do mesmo contexto. Para tanto, optou-se pela reconstrução da trajetória de algumas discussões conceituais, a partir das quais entende-se ser possível compreender alguns aspectos dos contextos no qual estão inseridas. Tem-se, assim, a proposta de um debate teórico-conceitual em torno destas noções, debate esse que pode representar as contradições e possibilidades de seus contextos de referência.

Os conceitos que este trabalho propõe discutir, por meio da reconstrução da história de discussões envolvidas em suas elaborações, noções mais amplas, que servirão de fio condutor para as reflexões que se seguem. Trata-se aqui, por um lado, da noção de formação integral, presente no texto da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, homologado no fim de 2018; e, por outro lado, da concepção de integração curricular presente na ideia de ensino médio integrado à educação profissional/ensino técnico. Ambas as noções têm como referência básica uma concepção de ensino médio integrado à formação profissional, mas se diferenciam significativamente nos aspectos da integração proposta.

Dessa forma, este texto começa com uma apresentação breve da noção de ensino médio integrado, entendida como base para o debate sobre formação integral e integração curricular, bem como os conceitos associados a essas noções. Em seguida, se passará a uma reflexão sobre o conceito de integração curricular e currículo integrado, a partir do que aparece em

discussões acadêmicas e em documentos oficiais de referência. Por fim, a título de conclusões, serão retomadas algumas convergências e contradições entre os dois conceitos, bem como possibilidades de avanço nas discussões teóricas.

Entende-se, nessa direção, a integração curricular proposta no ensino médio integrado enquanto etapa de um processo, inscrita num contexto contraditório, um momento entre a concepção instrumental de educação profissional tecnológica e a ideia de educação integral politécnica. Se a BNCC é um recuo no que se refere à educação integral, qual seria a natureza desse recuo, quais contradições e, portanto, desafios e possibilidades que esse recuo poderia revelar, são algumas das questões colocadas.

Problematizar a suposta orientação integradora no texto da BNCC do Ensino Médio, nas figuras das chamadas transdisciplinaridade, educação integral, ensino de competências, e flexibilidade curricular, por exemplo, é entendida, nesse sentido, como uma reflexão fundamental para o reconhecimento do lugar da BNCC no campo de contradições no qual o problema da formação para o mundo do trabalho está inserido.

Formação integral e integração curricular: projetos e contradições em torno da educação profissional

A questão da formação integral faz referência ao debate sobre a possibilidade de se pensar a formação educacional como indissociada da formação para o trabalho. Tais reflexões têm como intuito desconstruir uma fratura histórica entre trabalho intelectual e trabalho não-intelectual - construída ao longo da história, por várias sociedades, em contextos diferentes e sobre constructos sociais e ideológicos distintos. Trata-se, assim, dos esforços de superação de uma concepção e de práticas a essas associadas profundamente arraigadas na história, que entendem uma diferença fundamental entre trabalho intelectual e manual, que cria e se mantém pela divisão social do trabalho entre classes trabalhadoras e elite intelectual.

A ruptura da referida dicotomia entre trabalho intelectual e não-intelectual se encontra, por um lado, associada à integração das classes trabalhadoras aos processos produtivos mais desenvolvidos, mas também, como resposta ao desenvolvimento das forças produtivas que levam a um contexto no qual a linha que separaria as duas formas de trabalho se torna mais tênue, como ressaltou Acácia Kuenzer no fim dos anos 1980, ao reconhecer que "o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamentava na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais" (KUENZER, 1989, p. 23).

Outrossim, a ideia de uma formação que não separe trabalhos intelectual e não intelectual "expressa uma concepção de formação humana

que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo" (RAMOS, 2000, p. 107). Dessa forma, trata-se de uma dupla resposta ao desenvolvimento tecnocientífico que afeta o mundo do trabalho, demandando uma reestruturação das forças produtivas e do papel da classe trabalhadora, bem como de uma resposta aos setores da sociedade que historicamente foram relegados a posições subalternizadas nas relações de trabalho. Essa educação não dicotômica possibilitaria a construção da chamada educação politécnica.

Essa educação politécnica em sua fundamentação busca:

> romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO *et al*., 2012, p. 35-36).

Esse ideal de formação integral deve ser entendido, pois, como um horizonte a ser buscado pela instituição de uma nova escola, mas também por outras transformações sociais, culturais e políticas que possibilitariam sua realização.

A integração completa, deste modo, possibilitada por uma formação integral ainda é uma ideia que esbarra nas contradições de nossa época, na medida em que, entre outros elementos, não se pode atribuir apenas à educação a capacidade de transformar as arraigadas estruturas sociais constituídas ao longo de gerações. Nesse sentido, a ideia de formação integral presente na concepção de ensino médio que integre formação geral e formação profissional é entendida como "travessia para a educação politécnica" (RAMOS, 2000, p. 107), uma etapa necessária no processo de constituição de uma educação para a formação não fragmentada, que, em sua totalidade, só pode ser realizada em uma sociedade na qual a divisão social do trabalho entre detentores dos meios de produção e trabalhadores tenha sido abolida.

Nesse sentido, pode-se entender que:

> O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não permite", mas "contém os germens de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012 p. 15).

Tensões originadas da dicotomia entre formação intelectual e formação para o trabalho podem ser percebidas na história recente da edu-

cação brasileira, especialmente nas políticas públicas para a formação das classes trabalhadoras.

Nos anos 1940, durante a chamada Era Vargas, políticas educacionais foram gestadas no âmbito de um conceito de sociedade baseado na divisão entre elites intelectuais e classes trabalhadoras, mantendo o dualismo em termos de projeto educacional para estes dois grupos, como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos:

> Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentua a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 32).

No contexto do regime civil-militar (1964-1985), o projeto de modernização autoritária colocado em prática pelos militares e pela tecnocracia civil dos setores produtivos mantiveram nas políticas públicas educacionais do período o projeto dual de educação, que separava "operários não qualificados e o escalão superior, como representantes dos que controlam o poder político e econômico" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 33), ocupando a burocracia estatal o papel de "porta-voz e intermediário" trabalhadores e setores produtivos (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 33).

Mas há também de se considerar que o dualismo da concepção de educação do regime civil-militar se "difere do período anterior à LDBEN de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 34), isto porque esse dualismo não demarcava mais a "impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 33).

O período da chamada redemocratização (1985-1988), que marca a transição do regime civil militar para a chamada Nova República, contribuiu com a recuperação de discussões acerca dos projetos educacionais, com grande ênfase nas críticas aos modelos educacionais propostos pelos regimes autocráticos dos anos anteriores (1930-1945 e 1964-1985).

Tais discussões, especialmente as presentes no contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e das discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reacenderam, por assim dizer, as reflexões sobre o projeto de uma educação integral, na qual a formação para o trabalho não se dissociava de uma formação intelectual total.

Pensava-se, pois, a partir do referido contexto, um projeto de ensino médio que integrasse a construção de sólidos conhecimentos sobre os fun-

damentos da ciência, das artes e dos saberes em geral, de modo a garantir a todos os estudantes acesso ao patrimônio intelectual acumulado ao longo de gerações ao mesmo tempo que possibilitaria uma formação para o trabalho produtivo. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos, promovendo uma percepção de que:

> O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos dos domínios os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim, politécnicos (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 35).

Embora marcada por importantes avanços na garantia de direitos fundamentais, a Constituição de 1988 também deve ser percebida como resultante de em um contexto de contradições e projetos em disputas, como pode ser observado nos anos 1990, década marcada por uma "radicalização da modernização conservadora" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 13) com os governos Fernando Collor de Mello e, especialmente pelo caráter bem sucedido de seu projeto, de Fernando Henrique Cardoso, no qual "efetivou-se uma regressão profunda" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 13) nas concepções educacionais originadas no contexto da redemocratização, dentre elas da formação integral e de um ensino médio não dual (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 13). Essa "regressão", "com fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 13) transformou de maneira significativa propostas que haviam sido construídas a partir dos debates dos anos 1980, se adaptando aos contextos de maior influência de organismos internacionais na elaboração e implementação de políticas públicas, com especial ênfase para políticas educacionais.

Neste contexto contraditório de disputas e tensões, no fim dos anos 1997, quase dez anos depois da Constituição, e depois de décadas de discussões sobre o projeto de educação nacional, deu-se a "regressão mais profunda" em termos de políticas educacionais para a educação para o trabalho: o decreto 2.208/1997 que "restabelece o dualismo [...] da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado" (FRIGOTTO *et al.*, 2012 p. 13).

Após a inflexão das políticas públicas orientadas por concepções liberais e neoliberais em economia, e orientada por organismos internacionais, a partir da virada do século, as ideias de formação integral reapareceram no debate político nacional e a partir do início dos anos 2000, quando

aspectos dos projetos originais da LDBEN derrotados no início dos anos 1990 foram retomados com a revogação do decreto 2.209/1997 e aprovação do decreto 5.154/2004. Essa atual concepção de ensino médio integrado à educação profissional transita, a partir do decreto 5.154/2004, entre o projeto de formação integral, baseado na ideia de superação da dualidade entre trabalho intelectual e não-intelectual, tendo como norte uma perspectiva do trabalho como realização das potencialidades humanas - almejada no conceito de politecnia - e uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho, numa perspectiva instrumentalista da formação humana. Por isso, para Marise Ramos:

> [...] um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p. 107).

Isto é, a construção de um ensino médio integrado à educação profissional depende da reconstrução não apenas do desenho curricular, mas de uma reorientação do papel da escola na sociedade e de sua relação com o mundo do trabalho. Pois não basta uma formação qualificadora para o trabalho, se tal preparação reproduz as falsas relações duais entre produção intelectual e não-intelectual. Embora, com isso, possa se considerar o cenário posterior ao decreto 5.154/2004 como mais favorável à implantação desta nova concepção do ensino médio, é importante perceber que a história como campo de contradições e disputas não se encerra, e que isto está presente também na escola na forma de propostas curriculares e políticas públicas para a formação profissional.

Esse avanço na direção de uma educação politécnica e de uma escola unitária (MOURA, 2013, p. 146) pode ser observado na prescrição indicada pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que coloca o ensino médio integrado como sustentado por "uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos" (BRASIL, 2007, p. 40-41). O ensino médio integrado à educação profissional, construído pelo referido Documento Base, entende consequentemente uma concepção de educação integral como:

> [...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o tra-

> balho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2007, p. 41).

Nessa direção, Gaudêncio Frigotto enfatiza que a relação do ensino médio integrado à educação profissional "com o mundo do trabalho não pode ser confundida [...] com o imediatismo do mercado de trabalho nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo" (FRIGOTTO, 2012, p. 76). Isto é, a partir da construção de uma proposta de currículo e escola que entendem a importância do ensino profissional integrado, tendo a formação integral e politécnica como horizontes é importante perceber a abertura do contexto no qual a escola se insere, e, principalmente, que as contradições deste contexto podem implicar em avanços e recuos - como a rápida trajetória do conceito de formação profissional e ensino médio integrado exposta acima pode demonstrar, ou mesmo movimentos que não podem ser imediatamente compreendidos em sua integralidade, a partir dos quais suas consequências estão para serem construídas. A proposta de uma base curricular nacional compartilha com a educação profissional esse mesmo contexto de contradições, de avanços e recuos em sua proposta de delineadora de um currículo nacional.

No final do ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, faltando pouco menos de um mês para o fim de um ciclo de gestão do Ministério da Educação. Depois de seis anos de discussão e decorridos trinta anos de sua previsão normativa, pela Constituição de 1998 (CURY *et al*., 2018, p. 17), a BNCC foi homologada, não sem críticas e indicações de algumas lacunas em seu texto.

Diante de questionamentos sobre o aligeiramento de seu processo de homologação, num contexto em que as discussões ainda não haviam sido encerradas, a elaboração e homologação da BNCC, o documento curricular aparece incompleto - sem a parte de formação específica, a cargo dos entes federados - e com grande ênfase no desenvolvimento de habilidades e competência, para alguns, em detrimento de conteúdos curriculares claros e consistentes, como se espera de um documento curricular nacional.

Um dos aspectos que chamou a atenção na BNCC, além da divisão das disciplinas em áreas do conhecimento e, em coro com a chamada "reforma do ensino médio" instituída primeiro pela Medida Provisória n. 746/2016, e depois confirmada pelo Congresso e tornada a Lei n. 13.145/2017, é a presença de um eixo de formação profissional ao lado das áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e humanas, a formação técnica e profis-

sional como um dos elementos do possível "arranjo curricular" instituído pela referida reforma.

Embora a BNCC, por ter sido homologada apenas com a parte geral, não especifique totalmente como se dará o cumprimento do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela reforma do ensino médio, é possível antecipar algumas questões e contradições presentes no texto da Base acerca desta temática a partir do tema da integração curricular, presente em alguns pontos do documento.

É importante destacar, de igual modo, que a proposta de um currículo nacional é gestada também em um contexto marcado por contradições, avanços e recuos. Em sua origem, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular se estabelece a partir de uma "proposta de um currículo escolar de dimensão nacional" que se "cruza com a evolução da escolar" (CURY *et al*., 2018, p. 17).

O contexto atual, dessa forma, pode ser percebido como um momento repleto de contradições, no qual são identificadas "mudanças restritas pela hegemonia neoliberal" (MOURA, 2013, p. 112), isto é, um contexto que ora representam avanços, como a revogação do decreto 2.209/1997, que representava um significativo obstáculo à possibilidade de uma educação integral, uma formação profissional em nível médio que vai além dos interesses do mercado; mas também um contexto marcado por recuos, como as pressões políticas, econômicas e culturais do mercado e de setores produtivos por uma educação profissional mais instrumentalista, que para alguns autores caracteriza o modelo político-econômico contemporâneo do neoliberalismo.

O modelo educacional predominante na lógica neoliberal entende os projetos de "educação como um instrumento voltado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, já que os trabalhadores são mão de obra a ser comercializada nesse grande mercado" (MOURA, 2013, p. 127). Também para Dante Moura, essa lógica neoliberal se aproveita das noções de "empregabilidade" e "empreendedorismo" (MOURA, 2013, p. 127) para pensar o mundo do trabalho a partir da perspectiva individualista, a partir da qual cada um seria responsável pelo seu sucesso e fracasso profissional.

A noção de formação integral aparece na BNCC, em sua versão homologada em 2018, logo em suas primeiras páginas, quando é mencionada que se trata de um "[...] documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]" (BRASIL, 2018, p. 7). Essa noção de educação integral difusa, associada a determinados valores - alguns já presentes como princípios e objetivos da educação nacional, prescritos pela Constituição Federal e pela LDBEN, também reúne noções

mais próximas do ideário educacional contemporâneo, como a "superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento" (BRASIL, 2018, p. 15) ou de "formação humana integral" (BRASIL, 2018, p. 25), sem especificar a natureza dessa formação ou suas particularidades. Pelos debates em torno da chamada reforma do ensino médio, sabe-se que essa noção de formação integral está significativamente associada a ideia de "projeto de vida do estudante, indicando que o desenvolvimento de competências socioemocionais, as chamadas competências do século XIX, devem fazer parte da organização curricular" (DESCHAMPS, 2018, p. 50).

Já na parte dedicada aos chamados "itinerários formativos", na divisão em áreas de conhecimento previstas pela reforma do ensino médio (art. 36 da Lei nº 13.415, de 2017), a noção de formação integral aparece associada à interdisciplinaridade ou a integração dessas diferentes áreas, mas também se explicita a associação dessa integração à noção de competências, como quando destaca que está "[...] centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral" (BRASIL, 2018, p. 469).

Essa noção de flexibilidade curricular é também um dos pilares da Lei 13.415/2017, da chamada reforma do ensino médio, como também destaca Deschamps:

> A maior novidade da legislação [da reforma do ensino médio] está centrada no pilar da flexibilização das trajetórias possíveis para o aluno do ensino médio. A lei indica a possibilidade de oferta organizada em até cinco itinerários [...] das quais as unidades escolares deverão ofertar ao menos um itinerário (DESCHAMPS, 2018, p. 50).

Nessa mesma direção, a ideia de flexibilização aparece no texto da BNCC, ao lado dos temas da interdisciplinaridade e da centralidade das competências, bem como a noção de flexibilização curricular, também como desdobramento das alterações do art. 36 da LDBEN, promovidos pela reforma do ensino médio. Destaca-se que, justamente a possibilidade dos "estudantes" - como aparece no trecho citado abaixo - de optar por um "itinerário formativo" em detrimento do outro promoveria uma integração, desta vez dos tais itinerários:

> Os itinerários formativos - estratégia para flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes - podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnico e profissional ou, também, na mobilização de competências de diferentes áreas, compondo itinerários integrados [...] (BRASIL, 2018, p. 477).

Neste trecho surgem a formação técnico e profissional, a centralidade das competências, a flexibilização e a integração de itinerários formativos, temas fundamentais a partir dos quais o conceito de formação integral é desenvolvido no texto da BNCC.

A referida centralidade das competências no texto da BNCC, e o princípio da interdisciplinaridade apresentados de modo difuso, bem como uma neutralidade associada ao caráter técnico do texto (CURY *et al.*, 2018, p. 74) aparecem, dessa forma, como elementos da ideia de formação integral que surge no texto da Base, que já havia sido identificada por alguns teóricos do currículo integrado, como um dos polos do campo de tensões e contradições a partir dos quais a proposta de educação profissional emergem no cenário brasileiro.

As noções de flexibilidade curricular, que imprimem o referido caráter difuso na proposta da BNCC, bem como a centralidade das competências e de categorias estruturadoras do currículo como projeto de vida, fazem referência ao contexto de discussões a partir do qual a BNCC emerge, desde as propostas para o ensino fundamental, desde as versões apresentadas para o ensino médio. Deste mesmo contexto faz parte a chamada reforma do ensino médio, como pode ser acompanhado em Alencar e Mendes (2018) e Pereira (2018).

Para Eduardo Deschamps, por exemplo, pode-se identificar que, a partir da:

> Análise da Lei n. 13.415 permite vislumbrar quatro pilares estruturantes para induzir novas formas de ofertas do ensino médio: flexibilização curricular, maior articulação com a educação profissional dentro do currículo regular do ensino médio, foco na educação integral e educação em tempo integral (dentro e fora da escola) (DESCHAMPS, 2018, p. 50).

Tais pilares, como se observa, estruturam também elementos da BNCC que surge em sua versão final, homologada no final de 2018, a partir das contribuições apresentadas durante os períodos de consulta, bem como dos esforços no sentido de responder às exigências da reforma do ensino médio. É relevante, da mesma forma, destacar que nos "pilares" da reforma do ensino médio apresentadas por Eduardo Deschamps, a noção de "educação integral" aparece ao lado de articulação curricular, educação de tempo integral e flexibilização, assim como no texto da base. São noções, categorias e conceitos que se desenvolvem a partir de contextos específicos, em referência à debates acadêmicos, disputas e implementação de políticas públicas, mas que se encontram com a concepção de formação integral e superação da escola dualista, que se desdobra, como discutido acima, a partir de campos e contextos inteiramente outros.

Já para Carlos Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi, as concepções presentes na BNCC indicam que "as políticas públicas educacionais [...] se apresentam pautadas, de forma cristalina, no tecnicismo e no gerencialismo de caráter meritocrático e excludente [...] com visível retorno ao dualismo na terminalidade da Educação Básica [...]" (CURY *et al.*, 2018, p. 81). Essa presença do dualismo em propostas integradoras que, a partir de "novos" conceitos - como interdisciplinaridade, centralidade de competência, currículo integrado etc. - já fora percebido como uma reprodução do mesmo dualismo arraigado na concepção de educação brasileira, como indicou Marise Ramos em 2012:

> Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Igualmente, é preciso compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de se superá-la e de se redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos gerais e específicos (RAMOS, 2012, p. 108).

Nesta mesma direção Cury, Reis e Zanardi pontuaram que a "Base Nacional Comum Curricular se constitui como campo de intensas disputas ideológicas" (2018, p. 84), sendo, pois, também necessário responder que, embora possa representar uma inflexão nos projetos de educação integral que rompa com o dualismo, como a proposta do ensino médio integrado, construída na Rede Federal, esse recuo também pode ser reconhecimento como ponto de fortalecimento de críticas ao projeto educacional dualista, que para os autores é representado pelas opções político-filosóficas presentes na BNCC.

Considerações finais

As noções de formação integral, desdobradas na Base Nacional Comum Curricular e prescritas pela reforma do ensino médio, e a integração curricular, presente nas discussões em torno da superação da escola dualista em direção a uma educação politécnica pertencem a horizontes diversos, se desdobrando a partir de tradições teórico-filosóficas e repertórios conceituais bem distintos, mas que se encontram de certa forma na

prática, nas decisões e disputas políticas, em reveses e possibilidades, em um campo a partir do qual tais discussões podem ser reconhecidas em seu caráter contraditório e ainda em aberto.

Por conseguinte, a perspectiva de uma maior integração entre os componentes curriculares, a necessidade de garantir a preparação para o trabalho, cumprindo assim um dos objetivos do ensino médio, bem como a superação de uma concepção de escola que ainda algumas vezes não responde às demandas sociais e os desafios a ela impostas estão, de certa forma, presentes nas duas discussões teóricas apresentadas.

As claras demarcações epistemológicas e políticas entre as noções de formação integral e integração curricular não podem, pois, impedir a compreensão de que há elementos comuns, mesmo em projetos tão distintos. O papel, por exemplo, de uma determinada concepção de divisão do trabalho que se visa superar no campo que discute a educação profissional politécnica e a natureza dessa superação como horizonte das propostas de ensino médio integrado à educação profissional como travessia em direção à referida educação politécnica evidenciam que as contradições e os projetos em disputas são pressupostos desse campo. Por outro lado, as propostas de formação integral presentes na Base Nacional Comum Curricular esbarram do mesmo modo nas dificuldades de se propor uma formação baseada em itinerários flexíveis, cujos desenhos curriculares caberia aos sistemas de ensino que muitas vezes ainda têm dificuldades em oferecer uma formação adequada a partir de um modelo curricular tradicional.

Compreende-se, pois, que as disputas teórico-políticas definam de maneira clara as referências a partir das quais os debates são construídos; e que os temas da integração curricular, da educação integral e da construção de uma escola que atenda aos desafios da sociedade brasileira contemporânea fazem parte de contextos específicos, marcados por contradições e possibilidades, que convergem em alguns aspectos do mesmo modo que se afastam em outros, sendo seus avanços e retrocessos resultado de disputas e consensos, em um campo de tensões permanentes.

Referências

ALENCAR, Antonio Idilvan; MENDES, Rogers Vasconcelos. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em:

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em:

CIAVATTA, Maria. O Conhecimento Histórico e o Problema Teórico-Metodológico das Mediações. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e Perspectiva. São Paulo: Cortez, 2018.

DESCHAMPS, Eduardo. Novo ensino médio: desafios e possibilidades. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio **Integrado**: Concepções e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças No Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Trabalho Como Princípio Educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123. Acesso em:

MOURA, Dante Henrique. Mudanças Na Sociedade Brasileira Dos Anos 2000 Limitadas Pela Hegemonia do Neoliberalismo: Implicações Para o Trabalho e Para a Educação. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente na educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PEREIRA, Wisley João. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

RAMOS, Marise. Ensino Médio E Educação Profissional Nos Anos 2000: Contribuições Para A Análise Da Proposta de PNE 2011. *In*: PINO; PACHECO; ZAN (Org.). **Plano Nacional de Educação**: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios Na Organização Do Currículo Integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O USO DE CONCEITOS DA ESQUIZOANÁLISE NA COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Matusalém de Brito Duarte
Vandeir Robson da Silva Matias

Introdução

O Ensino Médio tem sido remodelado constantemente no período republicano brasileiro, oscilando entre sua função para entrada direta ao mercado de trabalho, preparando o trabalhador de massa e entre seu papel de preparar para o ensino acadêmico, preferencialmente ofertado para as classes privilegiadas da sociedade.

Em 2004 é promulgado pelo Ministério da Educação o Decreto Nacional 5154, abrindo a possibilidade de reintegração do Ensino Médio e do Técnico profissional, na modalidade integrada (BRANDÃO, 2011). O Ensino Técnico Profissional passa a ser permitido e fomentado de forma integrada ao Ensino Médio, na concepção de uma formação para a cidadania e, também, para o trabalho, respeitando a integralidade dos sujeitos. A partir desse decreto, assiste-se no Brasil a expansão geográfica dos Institutos Federais, ampliando o acesso a milhares de jovens.

Diante desse cenário de expansão, Araújo e Frigotto (2015) apontam a importância do Ensino Integrado, uma vez que ele está comprometido com a formação inteira dos sujeitos, respeitando a dimensão criativa e autonomia intelectual e política dos sujeitos. A integralidade prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 2012, está prevista no artigo 6, que trata da importância da articulação dos saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social, da indissociabilidade entre educação e prática social e da necessidade de criação de estratégias pedagógicas capazes de propor-

cionar a contextualização favoráveis à compreensão de significados para a integração entre vivência e prática profissional (BRASIL, 2012). Nesse sentido, há nas diretrizes uma dupla preocupação: a da formação cidadã e da integração dos conhecimentos para desenvolver sujeitos ativos, críticos e autônomos.

Nas últimas décadas, no contexto neoliberal, tem havido mudanças significativas no mundo trabalho, tanto na diversificação das práticas quanto na ressignificação e remodelização de formas clássicas de assujeitamento e de exploração, de modo a tornar cada vez "menos hierárquicas" e mais personalizadas ou interiorizadas nos sujeitos tais estruturas de dominação.

No contexto escolar, na disciplina Geografia, por exemplo, tem sido um desafio abordar a temática do mundo trabalho nessa diversificação de enquadres laborais. A temática do mundo do trabalho está inserida no currículo do Ensino Médio e ganha ênfase no Ensino Integrado, por justamente buscar ampliar a reflexão sobre o concebido e o vivido. Com a Nova Divisão Internacional do Trabalho, organizada em torno da financeirização do Capitalismo e com a desestruturação do trabalho, tal abordagem se torna cada vez mais complexa e necessária.

Nesse sentido, essa pesquisa, tem como objetivo problematizar as mudanças no mundo do trabalho no capitalismo hiper atual neoliberal a partir da contribuição de conceitos desenvolvidos pelos estudiosos da esquizoanálise de Deleuze e Guattari e sua possibilidade de leitura das mudanças no mundo do trabalho atuais, de modo a subsidiar estratégias de ensino para alunos do Ensino Integrado para aprimoramento das proposições apontadas por Araújo e Frigotto (2015).

Essa pesquisa enquadra-se na tipologia da pesquisa teórica, pois tem como objetivo contribuir para entender de que forma alguns conceitos, ou até mesmo, formas de pensar o mundo, a partir da esquizoanálise podem contribuir para avançar nas reflexões sobre as questões pertinentes ao mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (TRUJILLO FERRARI, 1982). Nesse sentido, considerando as atuais discussões sobre mudanças no mundo do trabalho, em autores que também dialogam com pensadores pós-estruturalistas, como Deleuze e Guattari, e em seguida, utilizando alguns conceitos da esquizoanálise, fomos tecendo algumas proposições teóricas que pretendem contribuir com esse importante debate para os pesquisadores e professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, os tópicos a seguir trazem os resultados parciais dessa pesquisa, que continua em andamento. Nesse capítulo o que apresentamos refere-se às primeiras aproximações que verificamos entre a Esquizoanálise e as mudanças no mundo do trabalho no capitalismo hiper atual.

Aproximações da esquizoanálise para a leitura do mundo do trabalho no contexto hiper atual

Definir a esquizoanálise não é tarefa fácil, pois trata-se de um movimento inaugurado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, pós 1968, a partir da publicação das obras "O Anti-Édipo" e "Mil Platôs", que propõe uma nova leitura imanente da vida, com um objetivo militante de potencializar a vida, a diversificação, o incremento, possibilitando uma nova forma de fazer política em diversos arranjos singulares e de possibilitar a produção desejante livres das capturas das máquinas de antiprodução, como o capitalismo, por exemplo. Segundo o esquizoanalista Gregótio Baremblitt:

> É nessa produção de "pensamenteares", nessa variável de seus "n" componentes de produção, reprodução e antiprodução, na montagem de dispositivos destinados a promover a revolução inventiva dos processos produtivos e a neutralizar sua brusca interrupção, ou sua aceleração ao infinito, dada pelos muros brancos ou pelos buracos negros da reprodução e da antiprodução, que consiste na esquizoanálise ou pragmática universal (BAREMBLITT, 2010, p. 40).

Como vimos, a esquizoanálise é uma abordagem inovadora de leitura do mundo, pois tem como premissa a quebra dos binarismos ou dualismos existentes nas formas estruturalistas do pensar e analisar a realidade. Além disso, nessa forma de ler o mundo, há uma busca por uma estética da vida dado o compromisso de militar ou trabalhar em prol da potencialização de novos modos de existência que permitam a produção e não simplesmente a reprodução como visa o capitalismo, principalmente. Nesse sentido, nas obras de Deleuze e Guattari, bem como dos estudiosos dessa abordagem, há um esforço contínuo de buscar uma multiplicação causal fugindo da lógica das contradições dualistas e transcendentais.

A desconstrução desta forma de trabalhar os conceitos permite leituras da realidade desprendidas da concepção de um a priori ideal transcendente, a ser alcançado pela eliminação de uma realidade "contraditória", permitindo a identificação dos paradoxos numa realidade multidimensional e as causas e efeitos em diferentes pontos no plano de forças.

> Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti: a relação binária se estabelece entre o "não" de primeira categoria e um "sim" de categoria seguinte que tanto pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço (DELEUZE; GUATTARI, 1996 p. 45).

Buscando romper justamente com essa organização da vida de modo arborescente ou hierárquico, tanto no sentido de uma militância acadêmica e prática, quanto na forma de leitura do mundo como uma organização que extrapola esta organização rígida, é que a esquizoanálise se apresenta como possibilidade de uso tanto na formação dos docentes quanto dos discentes. Nessa perspectiva de leitura, e apoiando em estudiosos da esquizoanálise que apresentamos, neste ensaio, reflexões tecidas que podem auxiliar no trabalho em sala de aula com alunos do Ensino Integrado, seja na disciplina Geografia quanto em projetos interdisciplinares que visam tratar sobre as mudanças no mundo do trabalho.

Primeiramente, é preciso situar o contexto atual do capitalismo como um plano de forças maquínico que é articulado em engrenagens de funcionamento e ressonância bem como composto por inúmeros modos de organização e reorganização constantes, sob a lógica, é claro, das premissas clássicas do capitalismo: o lucro e a exploração da mais-valia.

Diante dessas inúmeras mudanças, temos percebido em sala de aula, cada vez mais, a necessidade de melhor compreensão dessa atualidade, dada a ineficiência de abordagens "conscientizadoras" presentes nas práticas tradicionais do trabalho pedagógico, baseadas comumente em narrativas que apontam as clássicas modalidades de trabalho como estruturas organizadas entre explorador e explorados. Como apontado anteriormente, a necessidade de atualização não aponta, de forma alguma, uma minimização das críticas às estruturas de precarização e exploração dos trabalhos, ao contrário, busca apontar o quão diluídos e subjetivados estão tais processos. Um exemplo da mudança ocorrida, por exemplo, está na própria construção do que é ser desempregado hoje na lógica neoliberal e como isso destoa de outras etapas do capitalismo. O desempregado, em outras etapas do capitalismo mais remotas, era entendido como alguém que tinha sido dispensado pelas empresas por problemas advindos de crises internas ou de contexto governamental, sendo o mesmo uma vítima de um sistema perverso, localizável nos empresários e sua lógica de reprodução do capital e lucro ou numa má gestão governamental, que precisava implementar medidas políticas para fomentar a recolocação deles no mercado de trabalho. Assim, a coesão entre o próprio grupo de desempregados facilitava a sua organização enquanto uma categoria ou grupo que tinha algo a reivindicar de uma outra categoria localizada mais facilmente. Com a descentralização da produção, as mudanças nas formas de organização do trabalho, a organização do mundo de forma fluida, a aceleração dos processos desterritorializantes e a ascensão do discurso da concorrência como habilidade positiva e desejável dos sujeitos, os desempregados, como diz Maurízio Lazzarato (2011) e Vincent de Gaulejac (2007), se transformaram

em sujeitos "demonizados", ora por não terem se adaptado ou esforçado o suficiente para atender ao mercado, ora por não terem se sujeitado às novas demandas, mudando de vítimas para culpados de sua própria situação (GAULEJAC, 2007; LAZZARATO, 2011).

A organização em rede e a fluidez da contemporaneidade se redesenham também na própria máquina capitalista e na sua ressonância na organização psicopolítica da sociedade e nos processos de subjetivação. Ao enaltecer as conexões, a movência, a fluidez, o capitalismo atual ressoa sua lógica de reprodução em todas as esferas da vida, apregoando estratégias discursivas de exaltação da liberdade e do eu-protagonista ignorando, porém, o que se tem produzido a partir daí, ou seja, novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias, além, é claro, de novas angústias (PELBART, 2003).

A partir do aprofundamento nos estudos dos estudiosos da esquizoanálise, temos verificado como tal perspectiva de leitura de mundo pode ajudar no trabalho em sala de aula com as temáticas mencionadas, de modo a contribuir para o entendimento de tais mudanças na esfera psicopolítica e psicossociológica, bem como na integração entre os conhecimentos da Geografia com as diversas áreas que compõem a integralidade do currículo dos cursos profissionais de Nível Médio.

Primeiramente, é preciso partir do princípio, ou transitar em todas as direções pelo capitalismo, entendendo que se trata de um Capitalismo Mundial e Integrado (CMI), que potencialmente colonizou todo o planeta, e que não deixa escapar de seu controle nenhuma atividade nem setor algum da produção. Mais que uma estrutura de produção e reprodução, é um sistema de recomposição permanente diante das crises e que é capaz de desterritorializar e se reterritorializa de modo contínuo e a partir de formações de poder que atravessam todas as esferas da vida (GUATTARI, 1987).

Em segundo lugar, verificamos que é preciso, antes de tentar organizar o conhecimento sobre o capitalismo numa estrutura modelizada, entender os dispositivos, técnicas e tecnologias que são utilizadas pelo CMI na atualidade e de que modo essas maquinações funcionam. A partir daí, é possível contribuir para que os alunos possam compreender melhor como o mundo do trabalho funciona e, para muito além disso, como os sujeitos passam a fazer parte dessa engrenagem sem mais a autopercepção de que são parte explorada do sistema (mesmo que continuem sendo, e muitas vezes com muito mais intensidade), mas investindo cada vez mais sua "liberdade", potência criativa e desejo, como insumos para que o sistema funcione cada vez, reproduzindo para poucos a acumulação acelerada de capitais.

Buscar atualizar esse novo capitalismo, na forma de Capitalismo Mundial Integrado, com os estudantes de Educação Técnica de Nível Mé-

dio, além de necessário, é fundamental para a formação de um trabalhador atualizado e atuante, inclusive na criação de novas formas de resistência e mobilização dentro de um panorama de novos modos de exploração. O ponto de partida, segundo Peter Pál Pelbart (2003), é entender que estamos na era do Império, que é uma nova estrutura de comando, descentralizada, desterritorializada e sem fronteiras, que corresponde a atual fase do capitalismo globalizado. Segundo ele, o Império:

> [...] engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como fim dos tempos, isto é, ordem a-histórica, eterna, definitiva, e penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo, afetividade. Totalidade do espaço, do tempo, da subjetividade. Jamais uma ordem política avançou a tal ponto em todas as dimensões, recobrindo a totalidade da existência humana (PELBART, 2003, p. 81).

Essa nova configuração do capitalismo, que redefine o mundo do trabalho, se atualiza como nas etapas anteriores com o aparato dos mecanismos de controle. O que os estudiosos da esquizoanálise sinalizam, porém, é que tem havido um refinamento destes mecanismos, antes localizados em instituições e em estruturas, para uma difusão de dispositivos que operam muito mais na lógica da imanência, incidindo diretamente sobre os corpos e as mentes interiorizadas pelos próprios sujeitos, numa chamada "alienação autônoma", muito mais complexa de ser identificada e, por isso, também, de ser superada (PELBART, 2003).

Outro refinamento dos dispositivos do capitalismo globalizado, que interfere diretamente no mundo do trabalho, refere-se à vigilância digital. Com o dataísmo, ou seja, a digitalização do mundo e expansão sem limites da informática, fenômeno que se expande concomitantemente a prática discursiva da comodidade, liberdade e autonomia libertária, tem-se desenhado uma forma estritamente fina de controle sobre os sujeitos e controle para o capital. Cada clique que damos, tais informações ficam registradas, possibilitando a construção de uma representação do nosso caráter, alma, desejos e anseios, possibilitando um redirecionamento de informações no sentido inverso que tem como objetivo criar necessidades constantes de desejarmos o que dizem que devemos desejar (HAN, 2018). Segundo Byng-Chul Han:

> [...] a vigilância digital é mais eficiente porque é aperspectivista. Ela é livre de limitações perspectivistas que são características da óptica analógica. A óptica digital possibilita a vigilância a partir de qualquer ângulo. Assim, elimina pontos cegos. Em contraste com a óptica analógica e perspectivista, a óptica digital pode espiar até a psique (HAN, 2018, p. 78).

Nesse sentido, esse dataísmo tem sido utilizado, também, na remodelação do mundo do trabalho. A uberização, por exemplo, é um fenômeno no mundo do trabalho que se apropria desse dispositivo de controle para a exploração do trabalho, desvinculando a estrutura de exploração clássica para o autocontrole digitalmente vigiado. Nessa nova modalidade de trabalho, o próprio sujeito é empresário e proletário, chegando em alguns casos a exaustão do corpo. Por meio de relatos de alguns usuários e, por experiência cotidiana, vemos que alguns motoristas chegam a uma carga horária diária superior a 18 horas de trabalho, uma vez que buscam imprimir nos seus próprios corpos a lógica da reprodução da mais valia como exploração do trabalhador subjetivado enquanto empresário.

Nesse sentido, é preciso apontar que um dos grandes equívocos na abordagem do mundo do trabalho e capitalismo, na atualidade, tem sido tratar o Neoliberalismo como uma etapa atualizada do Liberalismo Clássico. O Neoliberalismo funciona para o capitalismo como uma máquina de administração da "liberdade" dos sujeitos. Como aponta Foucault (2008), o Neoliberalismo é um modo de governo que consome a liberdade, de modo que a produz e a organiza conforme os interesses para expansão do capital e, no mundo do trabalho, tal modo de governar a liberdade tem sido a construção de uma sociedade de sujeitos "empresários de si", transformando o trabalhador numa espécie de célula da própria empresa (FOUCAULT, 2008).

Além dessa estratégia de apropriação da liberdade dos "livres" e sua organização como ressonância de uma "liberdade de fato", é preciso contextualizar também uma nova organização do trabalho, definida como trabalho imaterial, que também atualiza o capitalismo, trazendo novos elementos para nosso entendimento e pesquisa.

Lazzarato e Negri (2001) definem o trabalho imaterial como aquele que produz ao mesmo tempo subjetividade e valor econômico, sendo responsável por criar necessidades e pulsões pelo consumo nos sujeitos. Atividades como produção visual, publicidade, moda, produção de *softwares*, gestão dos territórios, entre tantas outras novas funções, são exemplos de trabalho imaterial que, não anulam a produção material, mas criam uma nova forma de trabalho, uma nova "mais valia", pois o valor do produto não se destrói mais com o uso, ao contrário, ele se alarga e se transforma (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

A mudança na materialidade do trabalho, reorganizando o tempo, organizando as liberdades e, ao mesmo tempo, expandindo a tradicional lógica de reprodução do capital, por outro lado é produtora de um paroxismo pois:

> [...] o sujeito engaja em todas as suas atividades os recursos "imateriais", afetivos e cognitivos do ser. Por outro lado, as

> técnicas do "capital humano" conduzem à identificação da individualização e da exploração, pois o "empresário de si mesmo" é ao mesmo tempo patrão e escravo de si, capitalista e proletário, sujeito de enunciação e sujeito de enunciado (LAZZARATO, 2011, p. 44).

Nessa perspectiva multifacetada do trabalho na contemporaneidade, como apresentado, vemos que o próprio conceito de *mais-valia* clássico pede uma atualização frente aos novos mecanismos de controle e exploração. Nesse esforço de atualização do conceito de *mais-valia*, Domenico Uhng Hur (2018) mostra que, além da permanência da mais-valia clássica, na relação da força de trabalho e expropriação do excedente, há dois novos tipos de mais-valia que devem ser considerados ao refletir sobre o mundo do trabalho na atualidade: a *mais-valia financeira* e a *mais-valia maquínica*.

A *mais-valia financeira* está associada à financeirização da economia, na qual não há produção de mercadorias, mas a circulação de fluxos de renda via investimentos, financiamentos e especulação. O capital em rede que não produz, mas que se reproduz virtualmente, desterritorializando o quanto for necessário para isso. Já a *mais-valia maquínica* está relacionada à inovação, criação e potencial de geração de fluxos de empresas que o conhecimento imprime no processo produtivo. É maquínico porque acopla nos produtos uma parcela de valor que vai além do material e da força de trabalho/hora, como nos processos fordistas, por exemplo (HUR, 2018).

Considerações finais

A obra de Deleuze e Guattari comporta um arsenal de conceitos que podem e devem ser utilizados nessa atualização da relação entre os sujeitos e o mundo do trabalho, que vem modificando as formas de se materializar, até mesmo imprimindo formas imateriais de se manifestar. Para os docentes que atuam no ensino integrado, esse desafio pode ser entendido como possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias de compreensão da realidade e de inter-relação de saberes, para melhor refletir e agir no mundo do trabalho.

O controle via administração da "liberdade", imputando no sujeito novas responsabilidades, mas também culpabilidades e formas de trabalho aparentemente sem expropriação, tem causado inúmeras consequências nos trabalhadores. Sintomas como perturbações psíquicas, digestivas, dermatológicas, cardiovasculares e comportamentais são alguns dos sinais de que tem havido um novo custo de (re)produção, cujos sujeitos trabalhadores têm ficado responsáveis, o que sinaliza a necessidade de estar atento para não perder o foco da necessidade de construir novas formas de ser e estar no mundo (GAULEJAC, 2007).

Enquanto educadores ficam então duas questões para pensarmos neste momento: como agir nesse contexto? A escola pode fazer alguma coisa? Ter conhecimento de que há uma engenharia dos sujeitos funcionando e atravessando os acontecimentos contribui para uma resistência ou efetivação de uma potência positiva?

Referências

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à Esquizoanálise**. Belo Horizonte: FGB/IFG, 2010.

BRANDÃO, Carlos F. O Ensino Médio no contexto do PNE: o que ainda precisa ser feito. *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2019.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, política e esquizoanálise**. Campinas: Alinea, 2018.

LAZZARATO, Maurízio. NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAZZARATO, Maurízio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

PALBERT, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CEFET-MG

Elisângela Gonçalves Barbieri
Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Introdução

As mudanças ocorridas no setor produtivo nas últimas décadas, com o emprego cada vez mais intensivo da ciência e da tecnologia, implicaram em importantes transformações nos postos de trabalho, nos processos de trabalho e, muito especialmente, na mão de obra, seja na sua gestão ou na forma de qualificação, que passa a incorporar valores e mesmo habilidades até então consideradas pouco importantes e, ainda, constituir atributos indispensáveis para o posto de trabalho. Tais mudanças nos remetem à escola, como espaço formador desses trabalhadores, e à educação tecnológica, onde os valores e princípios éticos e morais fundamentais para a vida em sociedade se associam aos conhecimentos, aos saberes, às habilidades técnicas e tecnológicas na formação do trabalhador cidadão.

Tais mudanças passam a ser foco para estudiosos como Bastos (1997), que apresenta a necessidade de uma educação que naquele momento tende a ser tecnológica exigindo o entendimento e a interpretação das tecnologias e, como são complexas e práticas ao mesmo tempo, elas exigem uma nova formação do trabalhador. Uma formação que o remete à reflexão e à compreensão do meio social em que ele vive e atua. Como ele, também outros pesquisadores se dedicaram a compreender esse fenômeno e conceituar essa nova educação que visava preparar o trabalhador para as necessidades do mercado de trabalho.

Assim, diante da consolidação dessa indústria tecnológica e da educação tecnologia, o presente trabalho pretende descrever, analisar e comparar os conceitos sobre educação tecnológica apresentados nas dis-

sertações defendidas na Linha 2: Processos Formativos em Educação Tecnológica, do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, defendidas no período de 2007 a 2017, com a finalidade de compreender o conceito de Educação Tecnológica e identificar uma possível evolução ou mudança de direção no conceito, de acordo com as pesquisas nesta área do conhecimento, bem como identificar quais são os principais teóricos utilizados por esses pesquisadores para conceituar a Educação Tecnológica.

O Programa apresentado na **Proposta de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Em Educação Tecnológica: Curso de Mestrado em Educação Tecnológica**, enviado para apreciação da CAPES em 2004 e reconhecido na 85ª Reunião do CTC-ES, Parecer CNE/CES nº 163/2005. O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Tecnológica foi o único do país até o ano de 2014, quando teve início o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Desta forma, o Programa do CEFET-MG, por ser pioneiro na temática, possui um acervo de pesquisas maior que o programa do IFTM, proporcionando um ambiente de pesquisa favorável para o presente estudo.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as dissertações da década proposta para a análise. Nesse período foram produzidas e submetidas a banca examinadora um total 289 dissertações no Programa, segundo informações da secretaria do mestrado. A linha 2 apresenta o maior número de dissertações defendidas durante o período proposto para análise, o que justifica ser essa a linha escolhida para análise neste estudo.

Tabela 1 – Dissertações defendidas no PPGET – 2007 a 2017

Ano	Linha 1	Linha 2	Linha 3	Linha 4	Não Identificada	Total
2007	1	2	3	8		14
2008	7	6	2	5	2	22
2009	13	9	9	12	5	48
2010	8	9	3	5	2	27
2011	6	5	2	6	1	20
2012	5	9	5	2		21
2013	8	6	6	4		24
2014	7	12	4	1	2	26
2015	6	8	3	8		25
2016	6	11	3	4		24
2017	16	14	3	5		38
Total	**83**	**91**	**43**	**60**	**12**	**289**

Fonte: elaboração própria.

Para atender os objetivos propostos, realizamos o mapeamento destas dissertações com a finalidade de responder às seguintes questões: Quais os conceitos de educação tecnológica apresentados nas dissertações defendidas no Programa neste período? Houve modificações na compreensão sobre educação tecnológica ao longo desse período? E quem são os teóricos citados por esses pesquisadores para conceituar a educação tecnológica?

Visando responder estas questões realizamos uma pesquisa documentária, na qual o sujeito da pesquisa são as dissertações do programa, especificamente aquelas apresentadas à Linha 2. O primeiro passo foi identificar as dissertações defendidas no período de 2007 a 2017. A informação foi obtida junto à secretaria do Programa, que disponibilizou uma planilha com as seguintes informações: mestre, data de defesa, orientador, e título da dissertação. Com essa planilha em mãos era necessário identificar a que linha cada dissertação pertencia, para isso, consultamos o documento da proposta do mestrado encaminhada a CAPES, onde constava as informações sobre as linhas de pesquisa e os docentes ligados a cada uma, juntamente como o documento do Manual do Programa entregue aos mestrandos egressos. Este manual apresenta informações sobre os docentes que atuam em cada linha, e ambos os documentos se complementam, devido às mudanças ocorridas no quadro de docentes neste período.

O segundo passo, foi localizar as dissertações da linha 2, em seu formato físico ou digital. As dissertações com data de defesa até 2012 foram localizadas em sua maioria na biblioteca do Campus II do CEFET-MG e

utilizadas no seu formato físico. As dissertações a partir de 2013 foram possíveis de ser acessadas por meio da plataforma Sucupira da CAPES em formato digital. Como apresentado na Tabela 1, a linha 2 do programa tem 91 dissertações defendidas no período, e, desse total, não foi possível localizar três dissertações, dos anos de 2012, 2014 e 2016, reduzindo nosso universo de pesquisa para 88 dissertações a serem analisadas.

Para coletar os dados que julgamos pertinentes, visando responder às questões propostas nesse estudo, foi necessário realizar o fichamento das 88 dissertações localizadas, em um trabalho de leitura e anotação das informações, tais como: foco temático; objeto; lócus; sujeito; questões; objetivos; instrumentos metodológicos; assuntos abordados e autores mais citados em cada assunto. Para isso, realizamos a leitura da introdução, revisão bibliográfica, parte da metodologia e parte dos capítulos finais, a procura de documentos que apresentassem os conceitos sobre "Educação Tecnológica".

Após a análise das 88 dissertações localizadas, foi possível verificar que 12 dissertações continham conceitos sobre educação tecnológica, sendo esses dados apresentados na Tabela 2, a seguir. É importante ressaltar que para essa pesquisa, consideramos as dissertações que apresentavam conceitos diretos sobre "o que é a educação tecnológica". Dessa forma as dissertações que apresentavam o conceito de educação tecnológica ligado ao conceito formação profissional foi considerado como conceitos relacionados, identificamos sete documentos com esse tipo de conceitualização.

Tabela 2 – Dissertações que apresentam conceitos sobre Educação Tecnológica

Ano	Dissertações Linha 2	Dissertações Não Localizadas	Conceitos Relacionados	Conceitos Ed. Tecnológica
2007	2		1	0
2008	6		1	2
2009	9		1	0
2010	9		0	2
2011	5		0	1
2012	9	1	2	1
2013	6		0	1
2014	12	1	0	1
2015	8		1	1
2016	11	1	0	1
2017	14		1	2
Total	**91**	**3**	**7**	**12**

Fonte: elaboração própria.

Educação, Formação e Educação Superior no Brasil: marcos da nossa história

Muitos são os conceitos e noções sobre a educação. Muito material já foi produzido e exaustivamente estudado por pesquisadores da área, mas esse nos parece um daqueles assuntos inesgotáveis, em que quanto mais se pesquisa e se produz sobre ele, mais questões se apresentam, mais lacunas se descobrem, em um exemplo perfeito de uma ciência em constante construção e reconstrução. Não é a intenção do artigo aprofundar-se nesse tema especificamente, mas para tratar dos objetivos aqui propostos achamos por bem trazer alguns desses conceitos e noções com o objetivo de elucidar o tema.

Basicamente a educação pode ser entendida como uma ação social em vista de um fim, e também, como o processo de teorização e de reflexão que envolve a consciência de um conhecimento e de uma ação. Kant afirma que o ser humano só se torna verdadeiramente humano pela educação. Para Jaeger "uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior" (JAEGER, 2003). Para o autor, é na educação que a comunidade expressa maior força, em contrapartida, a educação favorece o crescimento e o desenvolvimento da sociedade.

Contudo, vale lembrarmos que nesse aspecto da formação humana essa função não deve ser atribuída apenas à escola, pois, como citado acima, ela envolve toda a comunidade. Grande parte do processo educativo acontece no seio familiar, bem como nas experiências sociais, com as mais variadas manifestações culturais e instituições. De algum modo, elas exercem grande influência sobre o ser humano, ora numa perspectiva educativa, ora num movimento de opressão e aniquilamento, ora educa, ora deseduca, visto que nem toda informação que recebemos favorece ou tem um caráter educativo.

Para Paulo Freire (1999), "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio." Na visão de Jaeger (2003), a educação participa ativamente na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual. Uma vez que o desenvolvimento social depende de consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

Assim, entende-se que a sociedade exerce uma força no sentido de adequação do indivíduo às normas sociais. Na visão de Durkheim (2011), a existência de uma sociedade e a coesão social que assegura sua continuidade só se torna possível quando os indivíduos se adaptam ao processo de socialização, tornando-se capazes de assimilar valores, hábitos e costumes que definem a maneira de ser e de agir característicos do grupo social a que pertencem. Num processo de adequação do comportamento do indivíduo, desde a primeira infância, para os padrões aceitáveis diante da cultura social do grupo à que pertence. Visando, a compreensão da importância dos princípios naturais da vida humana e das leis que regem as suas necessidades corporais e espirituais para os moldes da educação.

Adorno (2003), em uma de suas análises sobre a ação da educação, expõe que o papel da educação é impedir o regresso da barbárie. Isso evidencia a formação do caráter do indivíduo na primeira infância e a atenção necessária no processo civilizatório, que provoca sobre o indivíduo certa pressão e um sentimento de claustrofobia, onde quanto mais intensa é a força exercida pela repressão, mais intensa também será o movimento de recusa a essa repressão. Locke (1983) nos adverte para uma questão importante, quem considerar com atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo, quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de ideias que constituirão o material de seu futuro conhecimento. Mas, como todos os seres que se encontram envoltos por corpos, surge uma variedade de ideias, levadas ou não em consideração, que se imprimem nas mentes das crianças. Partindo da ideia de Locke, não se pode comparar a criança com o conceito de "tábula rasa" ou "folha em branco",

apta a ser preenchida com conceitos e saberes, sem considerar o processo educativo como um processo interativo em que o indivíduo recebe as instruções e saberes a ele dirigidos, mas constrói seu conhecimento de acordo com suas experiências, e a seu tempo. Durkheim corrobora com a ideia de que é preciso que o educador compreenda que,

> Ele não se encontra diante de uma tábula rasa sobre a qual poderá edificar o que quiser, mas sim de realidades existentes, as quais ele não pode nem criar, nem destruir, e nem transformar à vontade. Ele só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir o seu exemplo, se começar a observá-las, como o físico o faz com a matéria bruta, e o biologista, com os seres vivos (DURKHEIM, 2011, p. 48-49).

A educação é considerada por vários autores como um processo ou soma de pequenos processos educativos construídos em função da formação do ser humano, onde educar pode significar: formar a personalidade; desenvolver um saber-ser; um saber-agir; participar de atividades escolares; socializar; libertar; instruir, informar etc. Tal processo acontece em sociedade, num tempo e espaço constante, onde nenhum indivíduo é o mesmo de uma experiência anterior, cada vivência em si o transforma em um novo ser, no qual, o processo de educação e formação permanece em um ciclo contínuo.

O conceito de formação está inteiramente ligado ao da educação, e se fundamenta no conceito de *bildung*, descrito por Berman.

> A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo (BERMAN, 1983 *apud* SUAREZ, 2005).

Entendemos aqui que o processo de educação ligado ao conceito de *bildung* refere-se ao processo de formação, a educação pedagógica, que ligaremos aqui ao início de nossa história sobre a formação da população brasileira para a realização de tarefas, uma formação voltada para o trabalho.

Os esforços brasileiros no sentido de formar trabalhadores datam do período do Brasil Colônia. Magela Neto (2002) descreve a determinação no processo educacional dos nativos pelos primeiros grupos de padres jesuítas que apontaram na Bahia em março de 1549 e lá fundaram o Colégio da Bahia, e seguiram se estabelecendo no litoral brasileiro pelos próximos anos, chegando à cidade de São Paulo na Capitania de São Vicente, onde o grupo se estabelecia criava colégios. Desta forma, os jesuítas introduziram na terra desbravada, além do catecismo, o ensino das artes e ofícios necessários ao desenvolvimento de tarefas cotidianas que mantinham as comunidades. "Como os primeiros professores de artes e ofícios do Brasil, os padres e irmãos da Companhia de Jesus eram quase todos instruídos em diversos misteres: em artes e ofícios da construção, [...] nas belas artes, [...] e em manufaturas" (MAGELA NETO, 2002, p. 28).

Esse cenário muda em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, ato que, segundo Magela Neto (2002), desmantelou toda a estrutura administrativa do ensino já estabelecida, deixando a educação brasileira à deriva até o ano de 1792, quando o estado assumiu pela primeira vez os encargos com a educação. O Colégio do Caraça ,fundado em 1821, no coração do estado de Minas Gerais, foi a primeira experiência de ensino médio sistemático no Brasil após a expulsão dos Padres Jesuítas.

Quanto à educação básica, Faria Filho (2003) destaca que na década de 20 do século XIX já se apresentavam discussões sobre a necessidade de uma educação estendida à maioria da população, obrigatória, mas claro, dentro de certos limites. O autor apresenta a primeira e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial, "A lei de 15 de novembro de 1827, que dizia em seu artigo I, que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (FARIA FILHO, 2003). Contudo, certas parcelas da população, não eram beneficiadas com a educação primária, dentre elas as meninas.

> Quanto à educação das meninas, apesar de constar nas leis, quase nada existia. A população feminina ficava marginalizada do sistema escolar. A elite promovia uma educação às suas filhas, relacionada com os afazeres domésticos e nas camadas populares, somente existia a educação informal familiar; orientações passavam de mãe para filha (FRANCISCO FILHO, p. 57, 2001).

Faria Filho (2003) apresenta em seu trabalho que apesar da aprovação da lei em 1827, é a partir dos anos 60 do século XIX que diversas províncias começam adquirir consistência à ideia da necessidade da educação primária, uma educação ordenada de acordo com preceitos estabelecidos,

destacando a ausência de um sistema nacional de ensino como já observados nos países europeus nesse período, que segundo o autor, justifica a intenção de Rui Barbosa em propor uma reforma de todo o sistema de instrução no Brasil ao final do século XIX.

Nesse período, a formação profissional segue caminhando lentamente com alguns projetos como as escolas de fábricas. No entanto, segundo Lemos Júnior (2016), apenas um século após a chegada da família Real, em 1909, é criada pelo estado brasileiro através do Decreto 7.566/09 de 23 de setembro de 1909 uma Rede Federal de Educação Profissional, iniciando a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, com 19 estabelecimentos de ensino distribuídos em quase todo território nacional, dente eles o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, que foi denominado na sua criação, no início do século, como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais.

A iniciativa do Estado consolida o que se chama no Brasil de educação dual, ou uma educação propedêutica destinada às elites e uma educação técnica destinada aos filhos dos mais pobres. De acordo com Aranha (*apud* SILVA, 2010), as escolas de artes e ofícios tinham como objetivo retirar das ruas os excluídos, como pobres, órfãos e indigentes e oferecer a essas pessoas uma formação moral. Magela Neto (2002) expõe que, no texto de explicação dos motivos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, a educação técnica é tomada como solução para vários problemas sociais existentes no país. A criação da rede procura atender as questões sociais e ao necessário desenvolvimento da manufatura e de uma indústria ainda embrionária, visto que, até então, quase toda a formação profissional no país estava entregue à iniciativa privada, confessional ou de associações diversas. Muito embora pudesse haver uma preocupação em atender o desenvolvimento da manufatura, a formação profissional que se voltava para a população mais pobre, os chamados "desvalidos da sorte", buscava tirá-los da condição de miséria em que se encontravam, procurando ao mesmo tempo, proteger a sociedade ou a sua elite de indivíduos que pudessem cair na marginalidade. Muito especialmente para os que se ocupavam dessa população, como professores e, também, autoridades governamentais responsáveis, a educação assumia o papel de controladora das massas, e fornecia mão de obra qualificada para a indústria. Ainda que, para muitos, essa noção de educação persista, ela se divide com outra na atualidade que é a de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Até o século XVII a educação de nível superior era cursada no exterior, principalmente em Portugal. A iniciação brasileira nos cursos superiores acontece com a chegada da família Real ao Brasil em 1808, quando o país deixa de ser uma simples colônia para ser sede da monarquia. De

acordo com Martins (2002), neste período são criadas as primeiras escolas, tais como: Cirurgia e Anatomia em Salvador, Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha também no Rio de Janeiro. Dois anos depois foi fundada a Academia Real Miliar, e até a Proclamação da República o ensino superior se desenvolveu de forma lenta e principalmente seletiva. A primeira expansão do ensino superior aconteceu em 1827, quando foram criados os cursos de Direito em Olinda e em São Paulo, e a Escola de Minas em Ouro Preto, em 1832. Criadas para atender as necessidades da elite, eram instituições independentes umas das outras e localizadas em cidades importantes para o jovem império.

Oliven (2002) relata que no período do Brasil Império não foi criada uma única Universidade, e que talvez esse fato se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, que dificultava a sua substituição por uma instituição no jovem país. A primeira universidade brasileira foi criada pouco mais de um século após a nossa primeira faculdade, em 1920, pelo decreto n° 14.343 que institui a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia administrativamente faculdades profissionais pré-existentes, mais voltada ao ensino que à pesquisa. "Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência" (OLIVEN, 2002).

Em 14 de novembro de 1930, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, sendo o seu primeiro titular Francisco Campos, que aprovou em abril de 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou por 30 anos. Esse documento estipulava que as universidades poderiam ser públicas ou privadas e deveriam incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências ou Letras. Olive (2002) relata que foram criadas 22 Universidades Federais durante a Nova República. Contudo, Durham (1998) salienta que o debate sobre o ensino superior no Brasil é marcado frequentemente por conflitos ideológicos.

Segundo Bortolanza (2017), desde a implantação das primeiras IES, não houve nenhuma reforma significativa no sistema de ensino superior. O autor reforça que o ensino superior brasileiro ainda obedece à legislação da reforma de 68. "A rigidez burocrática é fruto de uma longa tradição centralizadora do Estado brasileiro, que tende a regulamentar uniforme e minuciosamente toda ação da universidade" (DURHAM, 1998).

Dados do estudo de Oliven (2002) informam que em 1981 o Brasil contava com 65 universidades públicas e muitas instituições privadas, mas que o setor público foi o principal responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa. Dados do INEP/MEC apontam que em 1994 havia 218 IES públicas e 633 privadas e em 2003 207 IES públicas e 1.652

privadas, já em 2017 os dados do INEP/MEC apontam um total de 296 IES públicas e 2.152 instituições privadas, oferecendo um total de 10.779.086 vagas, apontando um crescimento significativos das IES públicas nas últimas décadas e sua importância para a desenvolvimento científico e social.

Educação Tecnológica

> A educação tecnológica, num sentido mais amplo, ultrapassa as dimensões do ensino tradicionalmente cognominado de técnico. Por nascer da educação, transcende aos conceitos fragmentados e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação (BASTOS, 1997).

Com a finalidade de responder as questões que motivam essa pesquisa propõe-se reunir alguns conceitos que permeiam e fundamentam a Educação Tecnológica. Oliveira (2003) ressalta que conceituar a educação tecnológica não é uma tarefa fácil, por se tratar de um tema relativamente novo, polêmico, pouco pesquisado e que recebe interpretações muito diferenciadas. Grinspun (1999) corrobora com esse entendimento ao afirmar que a expressão educação tecnológica não possui um consenso no seu significado. Werneek (2006) reforça esse entendimento ao afirmar que um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento advém da imprecisão dos termos utilizados na construção dos saberes. Desta forma, pretende-se aqui buscar um possível entendimento sobre o que é a Educação Tecnológica.

Silveira (2007) apresenta um registro histórico sobre a evolução da educação tecnológica no Brasil. Segundo a autora, é no final da década de 1960 que o termo educação tecnológica começou a surgir nos documentos relativos às políticas educacionais. No entanto, é principalmente a partir de 1978, com a criação dos CEFETs, "que começa a clarificar, no país, uma concepção de educação tecnológica, [...] tomando a técnica, a ciência e a tecnologia não como resultado do trabalho humano para o consumo coletivo ou como bem social, mas, sim, para a produção de lucro a serviço do capital" (SILVEIRA, 2007).

Segundo Bastos (1997), a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, exigindo o entendimento e interpretação de tecnologias, e, como estas são complexas e práticas ao mesmo tempo, vão exigir uma nova formação do homem que remete a reflexão e compreensão do meio social em que ele atua. Para o autor, a relação da educação com a tecnologia desperta para a consciência da existência das coisas e dos caminhos a serem percorridos, em uma reflexão crítica que emerge da práxis, e do diálogo

permanente com o mundo. "É a educação que inspira a tecnologia para a aventura de criar, inventar e projetar" (BASTOS, 1998).

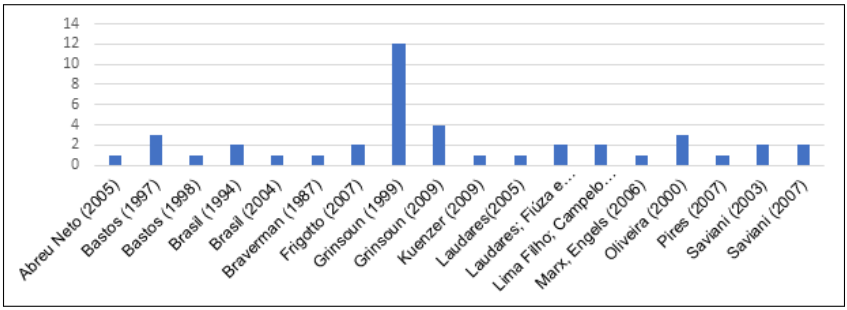
Contudo, vale ressaltar que, quando Bastos coloca que a educação nos dias de hoje tende a ser tecnológica, ele fala de um momento em que a Revolução Técnico-Científica e Informacional[1] na indústria está à "plenos vapores" no Brasil. E o setor produtivo está mudando significativamente, colocando a comunidade frente a novos desafios educacionais, e sendo preciso formar esse novo trabalhador que os postos de trabalho passam a demandar.

De encontro com esse pensamento temos a afirmação de Pereira (1996 *apud* GRINSPUN, 1999), afirmando que o conceito de educação tecnológica implica na formação de profissionais habilitados a transmitir conhecimentos tecnológicos sem perder de vista a finalidade última da tecnologia que é a de melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade. Em um momento em que o mundo do trabalho vivenciava uma constante transformação dos processos, como mencionado por Oliveira (2003), o trabalho vem sendo substituído pelo monitoramento e pela supervisão dos sistemas automatizados, no qual os trabalhadores passam a ter um maior conhecimento do sistema produtivo, tornando-se capazes de corrigir e de prevenir gargalos, e novas formas de gestão para uma maior interação das funções de produção, controle e qualidade, junto à promessa de que a tecnologia empregada facilitaria o trabalho oferecendo ao trabalhador uma melhor qualidade de vida.

Nesse cenário, as relações da educação com a tecnologia permeiam o campo do trabalho, e as necessidades da sociedade para o mercado de trabalho. Para Bastos (1997), a atividade do trabalho é o laboratório em que o homem construiu sua evolução interagindo com a natureza. Segundo Marx (*apud* BASTOS, 1997) o processo de socialização do trabalho é apenas um momento, estação de passagem de movimento de valor, onde as pessoas se transformam em força de trabalho como mercadorias e o que permanece é o mercado de trabalho. Observa-se que é nesse momento de transformações do posto de trabalho, que acontece grande parte dos debates e estudos sobre a educação tecnológica. É na segunda metade da década de 1990 e início de 2000 que foram publicados os trabalhos mais referenciados sobre o tema, como podemos observar no Gráfico 1 abaixo, que apresenta os autores citados pelos pesquisadores do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG nas dissertações estudadas nesta pesquisa.

1 A Terceira Revolução Industrial, também conhecida por Revolução Técnico-Científica e Informacional, é um processo de inovação tecnológica marcado pelos avanços no campo da Informática, da Robótica, das Telecomunicações, dos Transportes, da Biotecnologia e Química fina, além da Nanotecnologia.

Gráfico 1 – Autores mais citados nas Dissertações do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, no período de 2007 a 2017



Fonte: elaboração própria.

Para Torga (2011), a educação enfrenta os desafios na perspectiva de entender às demandas postas pelo mundo do trabalho e, dessa forma, a análise da estruturação do sistema de ensino deve considerar as determinações histórico-culturais que possibilitam o desenvolvimento do sistema educacional. A educação passa a interagir com essas mudanças não apenas com seu papel de produção de novos conhecimentos, mas também como responsável pela inserção política, social e cultural. Destaca-se a importância de reconhecer a relação entre educação, tecnologia e trabalho, e a necessidade de atender as demandas da sociedade e suas expectativas para o mercado do trabalho buscando melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade.

Na verdade, podemos encontrar a educação tecnológica inserida nas diversas ciências, na educação, no universo do trabalho, na construção do conhecimento, na filosofia e na tecnologia. Para Grinspun:

> A expressão Educação Tecnológica não possui um consenso no seu significado, uma vez que pode se direcionar mais para os aspectos inerentes à educação e ao ensino técnico, como, também, pode referir-se aos mecanismos e processos advindos do desenvolvimento científico tecnológico (GRINSPUN, 1999, p. 55).

Segundo Bastos (1997), a educação em interação com a tecnologia já se convencionou ser denominada de tecnológica. Para o autor a educação em todas as suas concepções, fases e evoluções, não deve se desfazer dos conceitos que fundamentam e sustentam a educação, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas. Desta forma, o autor ressalta que a educação tecnológica, portanto, não é adjetivada, como um acréscimo a um conceito maior como complemento. É uma educação substantivada, sem apêndices e nem adendos.

> A Educação Tecnológica está baseada na concepção de uma educação transformadora, progressista, que vai além de uma proposta de ensino na escola para aprofundar-se junto com o projeto político pedagógico dessa instituição que, por certo, nos dias atuais deve integrar as diferentes categorias do saber, fazer, ou do saber-fazer para uma grande categoria do saber-ser. Para que alcancemos estas etapas precisamos estar atentos e acreditar numa educação crítica que dê lugar tanto aos fundamentos básicos teóricos como à prática social que ela caracteriza. Educação é esse misto de responsabilidade e de muita esperança na possibilidade de transformação na sociedade (GRINSPUN, 1999, p. 64).

Dentre os muitos conceitos apresentados nas dissertações do programa, destaca-se uma citação de Grinspun (1999): "a educação tecnológica caracteriza-se por um dinamismo constante, tendo a complexidade do meio (tanto em termos científicos como sociais) e a prospecção do futuro como faróis de seu projeto pedagógico". Essa é a única citação que se repete, dentre todos os conceitos retirados das dissertações estudadas, sendo encontrada em dois documentos distintos. Mostrando que não deve se tratar da preocupação em ensinar uma tarefa específica, mas sim com o objetivo de despertar no indivíduo o valor da tecnologia, e sua capacidade em poder transformar e criar novas tecnologias. Reforçando que a educação tecnológica não se trata apenas do saber-fazer, mas sim do saber-ser, assumindo um papel que ultrapassa fronteira como apresentado pela SEMTEC, e destacado na dissertação de Duch (2008).

> A educação tecnológica é a vertente da educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho (...) a educação tecnológica assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, como vertente do sistema educativo indo até outros campos legais que cobrem setores da produção, da Ciência e da tecnologia, da capacitação de mão de obra, das relações de trabalho e outros, exigidos pelos avanços tecnológicos, sociais e econômicos que tem a ver com o desenvolvimento (BRASIL; MEC/SEMTEC, 1994 *apud* DUCH, 2008).

Dentre os entendimentos construídos sobre "Educação Tecnológica" apresentados nas dissertações do programa destacam-se duas que apresentaremos em ordem cronológica.

> Na concepção ampla de **Educação Tecnológica**, fica clara a importância de ultrapassar os limites da formação técnica (aquela que visa apenas a formação do trabalhador), chegando

> à formação do homem (aquela que forma o cidadão), ou seja, aquela pessoa que mostra competência diante das atividades do mundo do trabalho e da sociedade como um todo. Observa-se, portanto, a existência de uma relação entre concepção de educação tecnológica e outros conceitos que associa a escola unitária e politécnica como propostas de uma educação ampla para a classe trabalhadora (PIRES, 2008, p. 39).
>
> O conceito de Educação Tecnológica implica um processo educativo capaz de formar o indivíduo em sua totalidade humana, mais crítico e consciente para atuar na história do seu tempo com a possibilidade de fazer uso e construir novas tecnologias. A Educação Tecnológica fornece meios para que os sujeitos tenham consciência de seus papéis e funções como agentes na transformação tecnológica da produção e do trabalho; e sejam capazes de discernir entre as tecnologias que contribuem para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais (SILVA, 2013, p. 86).

Pensando numa educação que, para Pereira (1996 *apud* GRINSPUN, 1999), "tem como finalidade última melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade"; que "assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, [...] e tem a ver com o desenvolvimento" afirmado pela SEMTEC/MEC (1994 *apud* DUCH, 2008); e ainda "situa-se no âmbito da educação e qualificação, da ciência e tecnologia, do trabalho e produção, enquanto processos independentes na compreensão e construção do progresso social", apontados por Bastos (1998), podemos afirmar que se trata de um conceito de educação assentada em fundamentos técnicos científicos, que proporcionam conhecimentos que visam à formação do homem inserido na cultura e na sociedade de seu tempo, e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar. Ou seja, numa educação que promova o desenvolvimento do conhecimento além do "saber-fazer" que pode estar limitado ao uso de ferramentas e equipamentos, mas uma educação que visa o entendimento e compreensão desse saber-fazer, para dele extrair o melhor para o desenvolvimento social e a construção de novos conhecimentos. De acordo com Silva (2013), uma educação que fornece meios para que os sujeitos se tornem agentes transformadores.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BASTOS, João A. de S. L. A. Educação e Tecnologia. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 1, 1997. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1007/60. Acesso em: 05 out. 2015.

BASTOS, João A. de S. L. A. O diálogo da educação com a tecnologia. **Coletânea Educação e Tecnologia** – CEFET-PR, Curitiba, v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1985. Acesso em: 05 out. 2017.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro**: uma busca da origem até a atualidade. 18. Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, Desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento. Mar del Plata – Argentina, 22, 23 e 24 Novem. 2017. Universidade Nacional de Mar del Plata. 2017.

DURHAM, Eunice R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. *In*: CATANI, Afrânio M. (Org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação tecnológica. *In*: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HORKHEIMER, Max. Ascensão e declínio do indivíduo. *In*: HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000. p. 131-162.

JAEGER, Wemer. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. A história da educação profissional no Brasil e as origens do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v. 1, n. 1, jan./jun., 2016. Disponível em: http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=38&path%5B%5D=12. Acesso em: 20 maio 2017.

LOCKE, John. As ideias em geral e sua origem. *In*: LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 159-163. (Coleção os Pensadores).

MAGELA NETO, Othílio. **Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil**: de 1500 ao ano 2000. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 4 - 6, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf. Acesso em: 07 jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEN, Arabela C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana A. (Coord). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V.I.

PIRES, Anselmo Paulo. **As possibilidades e limites da modalidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores**. 2008. 138 f. Dissertação (mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Edna Vieira da. **A incorporação da temática afro-brasileira e africana**: as práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG. 2013. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. **História**, Franca, v. 29, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/his/v29n1/22.pdf. Acesso em: 07 jun. 2017.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**: Revista de Filosofia. Belo Horizonte, v. 46, n. 112, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005#nt8. Acesso em: 12 fev. 2019.

TORGA, Andréa Chicri. **O tratamento do conceito de tecnologia e a percepção sobre os cursos superiores de tecnologia na perspectiva da educação profissional tecnológica**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2011.

WERNEEK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

BIBLIOTECA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM REDE E EM DIÁLOGO COM A COMUNIDADE

Vinicius Souza Nascimento
José Fernandes da Silva

Encontro da vida, literatura e a pesquisa

Recorremos às nossas trajetórias como pesquisadores e dela extraímos uma experiência de um memorial descritivo, o qual buscou explicitar parte do construto histórico do primeiro autor. No citado memorial ele explicita:

> *Na minha infância eu tinha muito espaço para brincar, correr pelos lotes vagos, subir em árvores, e divertir até ficar exausto de tanto aproveitar a vida. Um dia estranho aparece em nossas vidas. Vi meu pai, justo ele! Brincava comigo de bola nervoso por não ter entrado na Kombi para ir a uma tal de escola. Foi horrível, ninguém me explicava à razão de eu ir para aquele lugar. Ele dizia que eu tinha que estudar. Ia pra lá revoltado e dava muitos problemas, porém, surge algo inesperado e surpreendente que ninguém me havia apresentado: UM LIVRO.*

Este livro se chamava **O Caso da Borboleta Atíria**, de autoria de Lúcia Machado de Almeida me ajudou a interpretar transformações incríveis: de ninfa em cigarra, do néctar e do pólen em mel, larva em abelhas, e uma abelha rainha, conforme o trecho a seguir:

> As larvas são todas iguais ao nascerem, esclareceu a guia. Nossa querida Soberana é quem escolhe e determina o destino que terão mais tarde, transformando-as em zangãos, princesas ou trabalhadoras. - Transformando-as como? - Pela alimentação e pelo alojamento em favos de diferentes tamanhos. - Alimentação? (ALMEIDA, 2009, p. 24).

Este livro foi marcante para minha iniciação à leitura. Por outro lado, as cartas da minha vó sempre me guiavam para um mundo de amor e paz, pois ela era meu norte, enchendo-me de amor, respeito ao próximo e sabedoria.

De repente me vi tendo que cuidar da minha família sendo ainda muito jovem. Tal fato, me ensinou a transformar revoltas e dores em ações positivas e superação contínua que, hoje, me faz lembrar de um trecho de um livro de Rubens Alves que diz:

> A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para se mesma: preciso envolver essa areia pontuada que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire pontas outras felizes não fazem pérolas. Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída. Por vezes a dor aparece como aquela coisa que tem o nome de curiosidade. Este livro está cheio de areias pontudas que me machucaram. Para me livrar da dor, escrevi (ALVES, 2008).

Eu tinha que me virar. Não dava para dedicar somente aos estudos. Sobreviver era preciso! Fazer currículos e distribuí-los batendo de porta em porta. Não encontrava emprego. Tentava fazer os bicos e, assim, ter a esperança de dar mais um passo. Sei que esta realidade não foi só minha, mas, ainda hoje, "o mundo do trabalho... tem presenciado um processo crescente de exclusão dos jovens e dos trabalhadores considerados "velhos" pelo capital" (ANTUNES, 2009, p. 112).

Neste contexto, a biblioteca sempre me deu uma alternativa de ação diante das contingências, limites, desemprego e falta de qualificação. Neste espaço, encontrei acesso a computador para digitar currículo, vagas de empregos, pensamentos, leituras de mundo e de vida. Entre os corredores das estantes de livros, ouvia amigos desconhecidos, de tempos distantes, com os quais buscava superar minhas limitações. Tudo isso foi possível porque a biblioteca possui características únicas: é aberta ao público, a entrada é gratuita, não obriga ninguém a consumir algo para usufruir do espaço, serve de ponto de encontro social e possui capacidade de incluir.

Este breve relato tem como objetivo demarcar a motivação para investigar quais são as diretrizes das bibliotecas dos campi do Instituto Federal de Minas Gerais e quais são as políticas para o acesso e utilização dos seus acervos.

Caminhos Trilhados para compreender as Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Esta pesquisa é qualitativa, pois, como aponta Godoy (1995), esta tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. A coleta de dados foi obtida pelas pesquisas bibliográficas e documentais. O levantamento bibliográfico foi realizado em artigos e livros (GIL, 2002).

Os documentos foram compostos por legislações e diretrizes de três bibliotecas dos maiores campi do IFMG. A pesquisa documental, conforme aponta Gil (2002), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, porém tem diferenças que as caracterizam, mesmo seguindo os mesmos passos. Na pesquisa documental os itens analisados podem ser repensados de acordo com as experiências do pesquisador e da sua perspectiva de pesquisa (GIL, 2002). É importante levar em consideração que "na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise" (GODOY, 1995, p. 23).

As Bibliotecas são equipamentos culturais e de tradição pública e gratuitas. Freire (2001) destaca a necessidade de a biblioteca ser parte da transformação da realidade através da leitura do mundo e não somente da palavra. Em outras palavras, é necessário que as bibliotecas tenham condições e estruturas para dialogar com a comunidade ao seu entorno.

São várias as tentativas ao redor do mundo das Bibliotecas se relacionarem e dialogarem com a realidade local. A Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (2015) destaca exemplos de ações: a biblioteca do Sri Lanka lançou um programa de acesso à tecnologia para comunidades carentes (erradicar a pobreza), Cuba criou um programa para intercambiar informações de bibliotecas na área de saúde, na Europa muitas pessoas utilizam os computadores para procurar vagas de emprego e na Indonésia a Biblioteca Nacional favorece a alfabetização dos habitantes espalhados por várias ilhas da nação, levando seus serviços através de barcos.

Lentes sobre o contexto da pesquisa

No Brasil, a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, visou expandir educação de qualidade, aproximando os campi dos Institutos Federais às comunidades carentes. Consequentemente, todos os campi destas instituições são dotados de bibliotecas.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, deixa claro que estas instituições devem desenvolver programas de extensão, divulgação científica

e tecnológica, realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Desta forma, é fato que as bibliotecas dessas instituições necessitam buscar uma relação de troca com a comunidade, captando as potencialidades da comunidade acadêmica e externa, num movimento de ampliação do espaço para o debate, interação e promoção cultural.

Justifica se, pois, a presente discussão, uma vez que as Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais podem contribuir com a formação humana da comunidade acadêmica. Tais espaços recebem investimentos sistemáticos contando com uma equipe qualificada para atendimento ao público.

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) foi resultante da reunião dos Centros Federais de Educação Tecnológica das cidades de Bambuí, Ouro Preto e a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista.

Ao completar 10 anos de criação o IFMG encontra-se em cinco regiões do estado de Minas Gerais. Seus 18 campi, conforme a Figura 1, estão espalhados pelas regiões Central, Centro-Oeste, Leste de Minas e Zona da Mata, tendo cursos nas modalidades Técnicos Integrados, Graduação (Bacharelados e Licenciaturas) e Pós-Graduação latu sensu e *stricto sensu*.

Figura 1 – Distribuição espacial do IFMG

Fonte: IFMG (2019c).

Pelo exposto, a abrangência territorial do IFMG é significativa, sendo a maioria de seus campi interiorizados. As comunidades do entorno destes campi, obviamente, produzem conhecimentos que podem dialogar com a rede de bibliotecas desta instituição. Esse diálogo pode contribuir para que os institutos cumpram sua filosofia de existência a qual deve estar ancorada na sintonia com os arranjos locais, conforme aponta a legislação:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, p. 4).

Assim, notadamente, os Institutos Federais necessitam fomentar programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Tais aspectos trazem aos Institutos Federais a missão de ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional. Desta forma, estas instituições possuem o desafio de valer de toda sua estrutura para promover uma educação inovadora, humanitária, sustentável, inclusiva e articulada com as demandas da sociedade.

Construtos teóricos para compreender a importância das Bibliotecas

O ponto de partida para a discussão emerge em Gramsci (1982), quando destaca, na teoria da escola unitária, que a estrutura das escolas é fundamental para a qualidade do ensino. Assim, o referido autor destaca:

> O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc (GRAMSCI, 1982, p.121-122).

Corroborando com o exposto, Moura (2012) vê a importância dos espaços não formais de ensino e aprendizagem, e a consequente necessidade de pressão da sociedade organizada, diante do governo, para lutar por uma estrutura adequada para um ensino voltado para o desenvolvimento humano pleno.

> Na mesma linha do que mencionou Gramsci ao se referir à materialização da escola unitária na realidade italiana da primeira metade do século XX, movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o estado, visando ao desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física, prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Ou seja, a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico da atualidade, no marco da luta pela superação da sociedade burguesa (MOURA, 2012, p. 53).

Pelo exposto, a escola necessita ser espaço de construção democrática e sólida de conhecimentos, de forma que os cidadãos que por ela passarem tenham espaços e vida digna na sociedade. Uma das possibilidades para a escola democratizar o conhecimento é através das bibliotecas.

Lankes (2015) descreve a importância das bibliotecas para melhorar as sociedades, pois estas podem facilitar a criação e socialização de conhecimentos. Nesta perspectiva, estes espaços deveriam sempre estar atentos às necessidades dos seus usuários, pois conforme as palavras do citado autor, "Bibliotecas ruins somente criam um acervo. Boas Bibliotecas criam serviços. Grandes bibliotecas constroem comunidades" (LANKES, 2015, p. 27).

Eric Klinenberg, professor de sociologia e diretor do Instituto de Conhecimento Público da Universidade de Nova York, e autor do livro **Palácios para as pessoas: como a infraestrutura social pode ajudar a combater a desigualdade, a polarização e Declínio da Vida Cívica**, de 2018, cita características importantes das Bibliotecas: abertas, públicas, inclusivas, gratuitas, pontos de encontro social e espaços de desenvolvimento de responsabilidades.

Diante do exposto, é necessário compreendermos que as bibliotecas podem cumprir um papel fundamental na sociedade, pois a leitura é condição de cidadania.

É necessário refletir que a revolução industrial, segundo Saviani (2007), separou a instrução (comando, intelectuais, domínio teórico amplo, dirigentes, a elite, escola geral) do trabalho produtivo (obediência, formação prática, execução de tarefas limitadas, sem muito fundamento teórico, aspectos operacionais, escolas profissionais). Isso posto, Lankes (2015) defende que o futuro da comunidade não está nas riquezas da terra, mas nas decisões e talentos que os cidadãos expressam. Por isso, necessitamos de espaços que fomentem os conhecimentos e perspectivas críticas de for-

mação humana, visando contribuir na superação da constante histórica da divisão da educação para elite (educação para o comando, direção) e outra para os trabalhadores (submissão, o mínimo necessário para realizar tarefas exigidas no trabalho).

O que dizem as três maiores bibliotecas do IFMG?

O regulamento da "Biblioteca Prof. Pedro Valério", do Instituto Federal de Minas Gerais - campus São João Evangelista, visa atender a comunidade interna e externa, com o acesso ao seu acervo de acordo com os preceitos de ensino, pesquisa e extensão. Na sua missão, afirma que suas ações estão de acordo com a Lei 11.892, de 29 dezembro de 2008, a qual destaca a importância dos Institutos Federais em realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Não classifica, na sua tipologia de usuários, o público externo. Detalha o que o público interno (professores alunos, e técnicos administrativos) podem realizar empréstimos. Possui horário de atendimento estendido, o que possibilita o acesso ao acervo durante o dia e até a noite, sendo das 7h às 22h. É um fator fundamental, pois possibilita aos que trabalham em horário comercial o acesso aos seus serviços.

A Biblioteca "Tarquínio José de Barboza de Oliveira", do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto, possui uma instrução normativa sobre os serviços, uso, funcionamento e organização. Destaca-se a divisão e definição do público interno e externo. O público interno é caracterizado por alunos, servidores, docentes, e técnicos administrativos. O público externo são os funcionários terceirizados da Instituição, ex-alunos e a comunidade de Ouro Preto.

A citada instrução detalha os serviços que a biblioteca oferece: a) empréstimo, reservas, renovação, e consulta local de materiais; b) empréstimo entre bibliotecas; c) serviço de referência; d) acesso à internet e) acesso a periódicos e base de dados referenciais; f) comutação bibliográfica; g) orientação à normalização de trabalhos técnico-científicos; h) levantamento bibliográfico e i) acesso ao auditório com equipamento multimídia para a realização de eventos e aulas. Os serviços descritos nesta biblioteca podem atender a comunidade interna e externa, como acesso à educação continuada conforme o objetivo de educação de qualidade do desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ainda, no contexto desta biblioteca, são apresentadas possibilidades explícitas da escuta do outro no texto, o que pode enriquecer, e, muito, a relação de diálogo com a comunidade, porém, o empréstimo de obras só pode ser efetuado ao público interno.

Destaca-se a possibilidade de eventos no auditório da biblioteca. Este pode ser um espaço para envolver, criar laços e promover a trocas de conhecimentos e a instituição para a região.

No que concerne à tecnologia, nesta biblioteca os computadores são de uso público, objetivando a realização de pesquisas, trabalhos acadêmicos e atividades afins. Tal fato é importante, pois o acesso à tecnologia é fundamental para a inclusão. Esse espaço tecnológico pode ser útil para que os cidadãos usufruam de serviços diversos.

O regulamento da Biblioteca Comunitária "Professora Ebe Alves da Silva", do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí, estabelece objetivos importantes. O primeiro deles se remete ao estímulo ao hábito de leitura dos usuários, a leitura lúdica, o diálogo intercultural, diversidade cultural e acessibilidade.

Tal biblioteca define que os usuários são os alunos regularmente matriculados e servidores ativos, não tendo, no regulamento, oportunidade para os aposentados e terceirizados. Além disso, não permite o empréstimo domiciliar para a comunidade do entorno, e seus computadores só podem ser utilizados pelos alunos matriculados e servidores.

Importante destacar que todas as bibliotecas procuram certo diálogo com a comunidade, porém, seus regulamentos são rígidos quanto ao empréstimo bibliográfico para externos. É necessário criar um movimento de discussão, planejamento e execução para democratizar as políticas das Bibliotecas do Institutos Federais, pois, estes podem modificar a realidade da região ao qual pertencem através do compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento de serviços voltados para as regiões onde estão localizados, buscando estabelecer relações mais estreitas com os arranjos locais.

Considerações finais

É necessário que os *campi* do IFMG compreendam a importância das bibliotecas como espaço de fomento à cultura local. Estes espaços necessitam dialogar com a comunidade ao seu entorno. A intersubjetividade ou a intercomunicação, de acordo com Freire (1983), é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. O IFMG tem uma rede de bibliotecas especializadas e importantes, portanto faz-se necessário colocá-la em diálogo com a comunidade onde está inserida. A discussão, por ora proposta, buscou compreender como as diretrizes das três maiores bibliotecas do IFMG concebem a comunidade ao seu entorno. Os dados evidenciam que tais espaços estão abertos à comunidade externa, porém, a esta, não é dado o direito de realizar empréstimos e/ou acessar os seus repositórios, pois tal processo exige o registro escolar. Sabemos das limitações burocráticas para realizar tal concessão, contudo, é um desafio interessante discutir o

acesso das comunidades do entorno dos campi do IFMG ao acervo físico e virtual. Acreditamos que as diretrizes dos Institutos Federais serão realmente efetivadas quando as barreiras do academicismo forem quebradas e quando as bibliotecas forem espaços de reflexões culturais.

Referências

ALMEIDA, L. M. **O caso da borboleta Atíria**. São Paulo: Editora Ática, 2009. Série Vagalume.

ALVES, Ruben. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. A classe- que-vive-do-trabalho. *In*: **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BIBLIOTECA PROFESSOR PEDRO VALÉRIO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA. Regulamento. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/regulamento-biblioteca. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECAS E DOS PROFISSIONAIS DE INFORMAÇÃO (IFLA, sigla do inglês). **As Bibliotecas podem promover a implementação da Agenda 2030**. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/sdgs-insert-pt.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, v.35, n.2, p.57-63, abr. 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Histórico e Missão**. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao . Acesso em: 22 jan. 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **IFMG completa 10 anos com atuação em cinco regiões do Estado**. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-

completa-10-anos-de-criacao-com-atuacao-em-cinco-regioes-do-estado. Acesso em: 22 maio 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **O que é o IFMG?**: Informações básicas sobre o Instituto Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg. Acesso em: 22 maio 2019c.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS BAMBUÍ. **Regulamento**. Disponível em: http://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/images/Biblioteca/documentos/IFMG-Campus-Bambui-Regulamento-Biblioteca.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – CAMPUS OURO PRETO. Instrução normativa nº 001 de 02 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre os serviços, uso, funcionamento e organização da Biblioteca Tarquínio José Barboza de Oliveira do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Ouro Preto**. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/central-de-servicos/biblioteca/InstrucaoNormativa.Biblioteca2018.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

KLINENBERG, Eric. **Palaces for the people**: How Social Infrastructure Can Help Fight Inequality, Polarization, and the Decline of Civic Life. Broadway Books, 2019.

KLINEBERG, Eric. **Para restaurar uma sociedade civil, comece com a Biblioteca**. Entrevista concedida ao New York Times. Disponível em: http://www.sibi.usp.br/noticias/para-restaurar-uma-sociedade-civil-comece-com-a-biblioteca/. Acesso em: 25 set. 2018.

LANKES, R. Davis. **Vamos pensar uma nova Biblioteconomia?** Disponível em: quartz.syr.edu/blog. Acesso em: 16 set. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ., v.12, n.34, p.152-165, abr 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

EIXO II

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO: GÊNERO EM QUESTÃO

A TRANSEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O ENSINO MÉDIO EM FOCO

Gláucia Xavier

Introdução

Ter alunos(as) trans, lésbicas, *gays* ainda é, para a escola, um desafio, uma vez que esses estudantes precisam de um olhar especial da comunidade escolar, haja vista o preconceito da sociedade frente às questões de gênero e as dúvidas da escola sobre como conduzir um bom trabalho diante das novas demandas da educação. Não raro, a opção mais comum é o apagamento desses(as) estudantes, por meio da exclusão na sala de aula e por meio de silenciamento de suas vozes. Assim, o anulamento do debate e a postura de que a questão da sexualidade não precisa ou não deve ser debatida no ambiente escolar têm vencido essa luta por uma escola mais inclusiva.

Enquanto tivermos 91% de transexuais sem concluir o Ensino Médio (SALABERT, 2018), teremos a certeza de que o debate não se esgotou. Pelo contrário, com estatísticas como essa, acende-se o alerta de que a educação precisa se voltar para a questão da sexualidade e do estudo sobre gênero no ambiente escolar. Este é o objetivo deste texto: dar visibilidade à diversidade sexual, especialmente à transexualidade, existente na escola, com foco na escola pública, que é lugar, por excelência, da pluralidade.

Nesse sentido, este texto propõe-se a descortinar o tema da transexualidade na Educação Profissional e Tecnológica, como foco no Ensino Médio Técnico Integrado. Para isso, este capítulo apresenta três seções: a primeira aborda a história do reconhecimento dos gêneros, além da binaridade homem-mulher, passando, em seguida, na segunda seção, para a reflexão das relações de poder exercidas nessa dinâmica, que é social. É trazido ao debate a importância do currículo escolar para a visibilidade dos estudos sobre identidade de gênero e os impactos que essa perspectiva

pode causar na vida dos sujeitos que estão na escola. Por fim, na terceira seção, o artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida em 2018, no Ensino Médio Técnico Integrado, por meio da história oral com duas (dois) estudantes transexuais.

Na finalização do capítulo, o texto, em suas considerações finais, enumera os principais desafios e algumas possibilidades no trabalho com gêneros na escola.

A ótica da ciência para a diversidade sexual: história e trajetória

Historicamente, a sociedade é marcada por concepções idealizadas. Nesse sentido, o ideal, o padrão e a norma são o que mais se aproximam do masculino, branco e hétero. E o afastamento dessa centralidade demarca os limites do que pode ser considerado periférico e excludente nas posições de poder.

Segundo Lanz (2017), até o século XVIII, considerava-se como existente apenas um sexo biológico e dois sexos sociais. A autora afirma que as noções de feminino e masculino não eram associadas ao gênero, mas a um sexo com papéis sociais bem delimitados. Direitos, deveres, obrigações, valores e posturas eram demarcados e esperados por cada sexo social.

O sexo biológico existente era o sexo masculino. "A fêmea simplesmente não existia como categoria biológica, sendo, até então, considerada como um "macho encruado", cujo aparelho genital não teve força suficiente para exteriorizar" (LANZ, 2017, p. 13). Essa postulação foi sustentada até o século XVIII pelo médico e filósofo, de origem grega, Cláudio Galeno. Esse reconhecido pesquisador desenvolveu a tese de que as fêmeas tinham seus aparelhos sexuais enrustidos para o interior do corpo e que parte do aparelho reprodutor feminino poderia ser associada ao masculino. Galeno afirmou que o escroto e o útero eram similares e, da mesma forma, os testículos e ovários, assim como o pênis e a vagina eram considerados iguais, porém em diferentes localizações. Enquanto o homem tinha seus órgãos externalizados, a mulher tinha os mesmos órgãos, só que para o lado de dentro.

Galeno pertenceu ao período da antiguidade clássica, e seus estudos foram sustentados pela ciência até três séculos atrás. Nesse viés, os nomes eram similares, não havia diferença de função desses órgãos. O que se defendia era a ideia de que a mulher era um homem subdesenvolvido e a descrição "com menos potência" foi atestada nos livros de medicina da época (LANZ, 2017). Como se vê, o que a ciência ditou como verdade científica foi baseada em concepções sociais de um contexto histórico específico.

Essa concepção científica e política se perpetuou por muitos séculos, e só foi desmistificada no século XIX, quando inúmeras pesquisas deram à mulher uma posição de sujeito, com órgãos genitais distintos aos dos

homens. Apenas nesse momento, os nomes dos órgãos femininos foram independentes, mas os papéis sociais ainda eram bem demarcados, conforme são hoje.

Portanto, o que se defendia há séculos parece não ter hoje uma variação tão diferente. Nomearam-se os órgãos femininos, mas a identidade é sempre baseada na similaridade ou diferença do outro, visto aqui como masculino. Para Butler (2017), se a mulher é um não homem, "a lésbica emerge como um terceiro gênero, prometendo transcender a restrição binária ao sexo, imposta pelo sistema da heterossexualidade compulsória" (BUTLER, 2017, p. 47). Assim como a autora cita as lésbicas, podemos interpretar a transexualidade como um novo gênero excluído nessa lógica sexual predominantemente binária.

Neste trabalho, a pessoa trans é entendida como aquela cuja identidade de gênero se difere do sexo biológico designado no nascimento. Mas este texto compreende também que definições únicas e estanques sobre os corpos, a identidade sexual e os limites entre masculinidade e feminilidade não existem. Dessa forma, aqui, optou-se por trazer esse conceito com o intuito de oferecer à(o) leitor(a) um ponto de partida, mas não é intenção da pesquisa caracterizar as pessoas trans com conceitos definitivos. Entende-se que o mais relevante neste debate é o entendimento das relações de poder envolvidas no discurso sobre gênero[1]. Para continuar essa discussão, a próxima seção tratará das relações de poder que transitam nos conceitos relativos à diversidade sexual e ao currículo escolar.

O papel do currículo no debate sobre gênero na educação: transexualidade em foco

Como foi visto na seção anterior, é jovem a concepção de que a mulher é um ser independente do homem. Até então, nem mesmo os órgãos genitais da mulher eram distintos. O conhecimento que se firmou era de que existia apenas um sexo biológico e dois sexos sociais: feminino e masculino. Atualmente, esses dois sexos sociais, de antigamente, podem ser entendidos como gêneros. O ideal é que o sexo nunca esteja acoplado ao gênero, como se essa concepção fosse uma norma. No entanto, vê-se que, até os dias de hoje, isso ainda é um desafio.

1 O conflito de identidade ou de identificação existente entre os próprios sujeitos trans e os que tentam categorizá-los vai muito além. Em que pese haver definições clínicas, constantes dos manuais em vigor – Classificação Internacional de Doenças (CID) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) –, a pesquisa mostra uma realidade completamente diferente: não há limites claros entre as próprias identificações das pessoas que se autodefinem como travestis, transexuais, *gays*, mulheres de verdade, drag-queens, crossdressers, transformistas, homossexuais masculinos extremamente afeminados, homossexuais femininas altamente masculinizadas. (OLIVEIRA, GROSSI, 2014, p. 1).

Baseando-se nesse desafio de reconhecer diversos gêneros e entender como essas relações ocorrem no ambiente escolar, esta seção propõe uma discussão sobre como o currículo escolar precisa ser refletido quando se compreende a necessidade de fortalecer o debate sobre gênero na escola. Nesta seção, além de concepções como masculino, branco e hétero, acrescentam-se as noções "cis e cristã", além da classe social. O debate sobre gênero, atualmente, inclui o entendimento da interseccionalidade, ou seja, essas noções são entrelaçadas. Ser uma mulher trans branca é diferente de ser uma mulher trans negra. Ser um homem cis, negro e cristão é diferente de ser um homem cis, negro e não cristão. Nesse viés, a multiplicidade das identidades vai ocupando posições de mais ou menos poder na sociedade. Na escola, não parece ser diferente.

Louro (2008) afirma a necessidade de se investigar os currículos escolares que tratam da sexualidade, uma vez que eles podem determinar o que se aprende e ensina na escola. Por meio do currículo, "a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria a produz" (LOURO, 1997, p. 80-81).

A reprodução e a produção de concepções são formas de controle que podem ser transmitidas tanto pelas disciplinas e conteúdos como por comportamentos do dia a dia, valores, regras e ações rotineiras. As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como "conhecimento legítimo" – o conhecimento que "todos devemos ter" (APPLE, 2002, p. 103) – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.

Nesse momento, questiona-se: qual conhecimento sobre sexualidade a escola acredita que todos devem ter? O currículo, assim, revela as relações de poder e escolhas, pois, ao se fazer uma seleção do que deve ser ensinado e transmitido, exercita-se o poder: alguns conteúdos, valores e crenças são escolhidos em detrimento de outros. Ao se fazer a escolha, inclusões e exclusões são feitas objetivando, muitas vezes, um controle social. Enquanto o currículo é instrumento de seleção cultural, ele exercita controle social (FORQUIN *apud* XAVIER, 2014, p. 19).

Para um conceito de currículo, tem-se Forquin (1993), que o define como um conjunto de saberes, crenças e valores no interior de uma determinada cultura. Dessa forma, a educação e o currículo são agentes ativos de construção de sentidos, de saberes e, acima de tudo, de sujeitos. Ele está construído em bases ideológicas, mergulhado no sistema de ideias, valores, atitudes e crenças, compartilhados por um grupo de pessoas com um peso significativo em sua criação e elaboração. Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como "a seleção cultural estruturada sob condi-

ções psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar" (SACRISTÁN, 1998, p. 42).

Na mesma direção, Xavier (2014, p. 23) postula que:

> [...] no debate pós-crítico do currículo, o ponto de partida é que nas salas de aula nem todas as vozes são igualmente válidas, daí a defesa de o diálogo entre as diferenças ser incentivado. Entretanto, o diálogo não é voltado para acordos e conformidades, mas, sim, para a compreensão e o respeito às diferenças, de forma que elas sejam mantidas e não eliminadas.

Essa é uma possibilidade para a abertura do caminho de incluir novas identidades na sala de aula. O discurso do "somos todos iguais" precisa ser substituído pelo "somos todos diferentes." Enquanto o discurso da homogeneidade na sociedade e na escola for mantido como modelo do que é ideal, não haverá espaço para as diferenças. A falta de um ambiente inclusivo na escola pode ocasionar "[...] situações de violência que são experimentadas de diferentes maneiras por aqueles(as) que se distanciam dos padrões esperados em termos de orientação sexual, identidade de gênero, cor/raça e condição socioeconômica" (BRASIL, 2009, p. 148).

O que se deseja é a produção de um ambiente inclusivo. Para isso, as noções de identidade que ocupam as posições centrais precisam ser desestabilizadas e questionadas. "Queremos produzir o deslocamento do centro às margens, considerando que o centro é vastamente usado por aqueles/as pessoas que estão na instância do normativo e, com isso, não experimentam nenhuma ação violenta, ou não, advinda da transfobia, considerada como às margens do normativo" (SILVA; MAIO, 2017, p. 28).

Até quando a escola vai se normalizar apenas com a heterossexualidade? Como a imposição desse modelo padrão de sexualidade pode impactar a vida de estudantes que não se encaixam nessa norma?

> A resposta disso nos desloca a assumir um compromisso social enquanto profissionais da educação, porque, se eu não aceito, não tem como fazer um acolhimento efetivo e tornar suas identidades parte do processo de ensino e aprendizagem. As nossas discussões em sala de aula nos convidam a filiarmos a explicações diversas sobre o assunto para não acontecer o que muitas pesquisas de doutorado e mestrado têm mostrado sobre o contato que estudantes trans têm com vulnerabilidades, uma vez que as escolas têm sido um ambiente hostil (SILVA; MAIO, 2017, p. 28).

É imprescindível trazer o posicionamento de discentes que têm o gênero oposto ao que foi determinado socialmente para o sexo deles(as) antes mesmo de nascerem. Valorizar o lugar de fala desses(as) estudantes

é uma possibilidade para reconhecer a importância de incluir no ambiente escolar todas as diversidades presentes na sala de aula. Conhecendo a realidade de discentes trans, a escola poderá rever seus currículos e a maneira como os conhecimentos são desenvolvidos.

Na próxima seção deste capítulo, veremos o posicionamento de duas (dois) alunos(as) trans, do Ensino Médio Técnico Integrado, em relação ao que acontece na escola quando se pensa em diversidade sexual.

Dar voz à diferença é dar voz à inclusão

A preocupação de relacionar os saberes teóricos à prática e à vivência da comunidade escolar se faz cada vez mais necessária (MARCUS MAIA, 2018). Para esta pesquisa, a autora apresenta uma investigação feita com alunos do Ensino Médio Técnico Integrado de uma escola pública. A pesquisa é de cunho qualitativo, em que a técnica utilizada foi a história oral (FERREIRA, 1994; MEIHY, 1996; PORTELLI, 1997). Por meio de entrevistas com dois (duas) alunos(as) transexuais, esta investigação demonstra como o comportamento escolar (tanto do aluno transexual quanto dos demais estudantes e professores), o currículo e os padrões heteronormativos podem impactar a vida escolar de discentes trans.

Assim, esta terceira seção apresenta trechos e análises de entrevistas feitas a duas (dois) alunos(as) trans. Os objetivos da pesquisa foram: relatar os desafios enfrentados, cotidianamente, na escola, por discentes transexuais e explicitar a necessidade de a comunidade escolar se formar continuamente para acolher estudantes de diferentes orientações sexuais. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018, e os nomes dos(as) entrevistados(as) foram alterados para preservar a identidade. Inicialmente, as perguntas e as respostas serão transcritas. Em seguida, serão feitos comentários, mas a transcrição é relevante até mesmo para dar a voz a esses(as) estudantes, sem fazermos paráfrases do que dizem.

Pedro

Pedro foi matriculado na instituição com seu nome feminino de registro. No início de seu segundo ano na escola, a equipe de pedagogia reuniu-se com os(as) docentes e, em um conselho de classe, refletiram sobre a importância do uso do nome social, agora masculino, na lista de chamada, durante as aulas e demais atividades dentro da escola. O nome social masculino foi utilizado a pedido do aluno, mas, como ele era, na época, menor de idade, ainda foi necessário um trâmite legal específico para a mudança definitiva na lista de presença. Sobre a questão do nome, segue a primeira pergunta da entrevista:

Pergunta 1 - No início da sua trajetória na escola, todos nós remetíamos a você como Paula, era o nome que sempre esteve presente na chamada. Em seguida, por uma demanda da sua parte, nós começamos a chamar você de Pedro. Isso foi debatido, inclusive, em conselho de classe, pela pedagogia. Lembro-me que passei a te chamar de Pedro e, um dia, nós nos encontramos na sala dos professores e eu vi que você estava com as unhas pintadas e vestimentas femininas. Nesse momento, sendo bem sincera, eu fiquei em dúvida, por conta do esmalte, e te perguntei como deveria te chamar: Paula ou Pedro. E você me respondeu que tanto faz, pois tinha conseguido algo que gostaria há muito tempo: resgatar sua mãe do uso das drogas e trazê-la para morar com você. Levando em conta todo esse contexto, você tem preferência que alguém te chame de Paula ou Pedro? Se sim, por quê? Algum desses nomes te faz se sentir melhor? Por quê? Quando você disse que não fazia tanta diferença, como você percebe a questão da identificação que as outras pessoas fazem? Como você se sente mais à vontade?

> Resposta 1 - *Eu ainda prefiro que me chamem de Pedro, mas eu não faço questão, porque eu vi que isso não muda o olhar para essa questão da identidade de gênero. Não vai mudar por causa de um nome ou não. Então, eu abri mão disso porque notei que eu ia continuar sendo visto como a mesma pessoa que eu era. Mudando o nome ou não, eu ia continuar sendo visto como Paula, não importando o que eu fazia. Eu aceitei isso. Mas, no meu núcleo íntimo, em que as pessoas têm conhecimento da forma como eu gosto de ser tratado, eu ainda prefiro que me chamem de Pedro. Eles me chamam assim porque entendem o que isso significa para mim e o tanto que isso é importante para mim ter essa ideia de que gênero não é uma definição ou um pré-requisito que você assina quando nasce e coloca um nome feminino ou masculino* (Pedro).

Após este primeiro trecho da entrevista, sobre a questão de mudança de nome de registro para o uso do nome social nos documentos oficiais da escola, este texto a seguir apresenta Laci, outra aluna a participar desta pesquisa.

Laci

Laci sempre foi chamada por professores e colegas pelo seu nome de registro, que é unissex. Assim, no caso de Laci, não houve mudança de nome na lista de chamada. Mas, como ela mesma disse durante a entrevista, ela se define como uma mulher trans. Ela, atualmente, cursa o segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado, assim como Pedro.

Pergunta 2 - Levando em conta que este é o seu terceiro ano nesta instituição, relate os principais avanços da escola, caso tenha havido algum, na

sua visão, em relação a(os) alunos(as) que têm uma demanda nas questões sobre gênero.

> Resposta 2 - *Eu percebi um avanço da escola com relação à maneira como os professores lidam. Não sei se foi devido a uma ação da direção ou se os próprios alunos reclamaram, mas teve uma mudança grande na maneira como os professores lidavam e automaticamente isso refletiu na maneira como os alunos tratam esses colegas. Quando eu entrei na escola, conheci estudantes que já estavam há três ou quatro anos e eles mesmos disseram que a escola mudou bastante* (Pedro).

> Resposta 2 – *Eu não percebi nenhum avanço por parte da escola* (Laci).

Pergunta 3 - O que acontecia e não acontece mais, você saberia dizer?

> Resposta 3 - *Eu escutava muita gente falando que virava motivo de piadas em sala de aula com professor. Às vezes, porque o professor não queria, mas, às vezes, porque ele queria também. Ele ia junto com a turma na brincadeira. E faz um bom tempo que não escuto sobre isso* (Pedro).

Pergunta 4 - Quais são as maiores dificuldades que você enfrentou no passado e enfrenta hoje na escola por ser um(a) aluno(a) transexual? Que tipos de preconceito você percebe, quais situações você já passou e que gostaria de comentar e destacar? E você percebe outros(as) colegas que são trans passando pela mesma situação?

> Resposta 4 - *A nossa escola é como se fosse uma sociedadezinha amplificada. Então, você tem uma resposta sobre tudo muito rápido. E como a maioria dos alunos é adolescente, você tem uma resposta imediata a tudo. Nós somos julgados o tempo inteiro que estamos dentro da escola. E como todo mundo é adolescente, todos estão tomando várias decisões, mudando muito a realidade em muito pouco tempo. E, também, lidando com a maneira com que as pessoas dessa sociedadezinha vão responder a isso. Acaba sendo difícil porque você sempre tem que lidar com pessoas que não vão gostar do que você faz e do que você é. E nossa escola acaba sendo o primeiro lugar em que você convive com essa escala grande, o dia inteiro: de conviver com outras pessoas que você não tem opção de não conviver, de não poder mudar a forma de pensar. Assim, essa situação é amplificada por mil alunos e isso é muito maior do que em outras escolas. Por isso, você tem que lidar com as escolhas que você faz e que nem sempre são fáceis. Assim, você acaba apanhando por elas, física e psicologicamente. Isso te afeta muito* (Pedro).

Resposta 4 - *Posso dizer que uma situação que eu me senti excluída por ser uma mulher trans foi numa aula de Educação Física. Era uma atividade de rolamento. A gente tinha que rolar um em cima do outro. Tinha o lado das meninas e o lado dos meninos. Por eu ser uma mulher trans, eu fiquei chateada por haver aquele tipo de atividade. Eu não gostaria que nenhuma mulher trans, além de mim, passasse por isso de novo* (Laci).

Pergunta 5 - Uma vez que você vivencia a necessidade da discussão sobre diversidade sexual na escola, o que você sugere que seja preciso fazer para acolher de fato e verdadeiramente todos os colegas que passam por algum tipo de dificuldade, preconceito, isolamento, devido à identidade de gênero?

Resposta 5 - *Percebo que a escola avançou bastante, mas ainda acho que, principalmente na maneira como professores e funcionários tratam os alunos, acredito que seja importante ter mais familiaridade com os conceitos, pois você nota que o professor vai conversar sobre gênero, mas você percebe que ele nunca ouviu falar nisso antes, e então ele não sabe como lidar com o tema. Ele está com boa vontade, mas acaba cometendo alguns erros que abrem espaço para a sala tomar aquilo como brincadeira ou algo do tipo. Aí, corre o risco de não passar uma mensagem bacana e ir por outro caminho, pela falta de conhecimento sobre o assunto. Se os professores tiverem uma vivência melhor e experiência em como lidar, seria interessante. Não adianta muito ter boa vontade, se há falta de entendimento sobre o assunto* (Pedro).

Resposta 5 - *Sugiro que a escola deveria ter um acolhimento bem maior aos seus alunos. É minha opinião* (Laci).

Pergunta 6 - O que a escola precisa fazer para que qualquer tipo de aluno(a) venha a ter bom desempenho escolar? De que forma o despreparo da comunidade escolar pode impactar no seu desempenho na escola? Você considera que sua identidade de gênero teve impacto na sua reprovação no ano passado e no seu processo de aprendizagem?

Resposta 6 - *Qualquer questão de sexualidade, de gênero, nesta etapa da vida, numa escola em que você estuda em tempo integral, afeta, sim, o processo de ensino–aprendizagem. Da mesma forma como um professor tem que lidar com um aluno estrangeiro ou aluno deficiente, tem que lidar também com a pessoa que não foi bem aceita pela sociedade desde a infância e não esteja ainda preparada para entrar em grupo dentro da escola. Você percebe como você, às vezes, é retirado dos grupos de trabalho. Eu acho que a resposta da escola deveria ser mais na compreensão da situação, tentando incluir. Não que a identidade sexual seja um problema quando a pessoa pertence a outro gênero, o problema é como reagem a isso. Mesmo*

> *que a escola esteja incluindo esse aluno agora, é preciso pensar no histórico dele. Até porque, às vezes, o aluno nunca teve contato com esse tipo de ajuda, então acaba sendo importante você ter a reintegração e ajudar com a parte da aceitação. Nossa escola lida com uma etapa muito importante da pessoa: o final da adolescência e o início da vida adulta, em que você tem que tomar decisões mais difíceis, como o aumento da responsabilidade. Essa fase da vida já é difícil, e ter que passar por ela também sendo questionado sobre as questões de gênero e sexualidade, não tendo uma resposta da sociedade sobre como lidar com essas questões, acaba tendo impacto na aprendizagem escolar, pois seu processo de aprendizagem está diretamente ligado à sociedade em que vive. E a maneira como essa sociedade lida com você é o que importa* (Pedro).

> Resposta 6 - *Posso dizer que é muito difícil, para mim, conseguir ter forças, por muitas das vezes não ter compreensão das outras pessoas que convivem comigo. Mas isso não é algo que eu deveria cobrar, eu acho que as pessoas deveriam entender como é para mim e como é para outras mulheres trans também. E não só como as mulheres trans, mas também pessoas LGBTs. A gente não tem apoio da escola, não tem apoio da sociedade. Isso dificulta muito porque, querendo ou não, nós não vamos ter uma vida educacional tão boa quanto as outras pessoas, pois são traumas que a gente passa que não é algo que vai passar e ficar tudo bem. Isso deixa marcas. Precisamos de mais apoio e acolhimento, precisamos de que as pessoas entendam a gente mais* (Laci).

De acordo com os depoimentos, a escola precisa melhorar consideravelmente a maneira como acolhe cotidianamente esses(as) alunos(as) e focar na situação do outro que é afetado pelo preconceito e despreparo de muitos(as). Quando se vê situações como as piadas feitas por professores e a atividade de rolamento na aula de Educação Física, observa-se como "o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram (e estão sendo[2]) alvos e veículos pelos quais se expressavam relações de poder" (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 176). A fala de Pedro, quando afirma que boa vontade não é o suficiente, explica bem o que aconteceu com Laci na aula de Educação Física. É preciso ter conhecimento, pois só por meio de sensibilidade e empatia próprias, para essas questões, esse tipo de ocorrência em uma aula será evitado.

O conhecimento na formação de professores é necessário para a afirmativa de que a construção do sujeito humano consagra-se como uma das questões mais efervescentes na contemporaneidade, emergindo a necessidade de compreensão e problematização dos aspectos históricos e culturais que se entrecruzam na constituição de homens e mulheres (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 180).

2 Complementação nossa.

Laci reafirmou que tem sido bem difícil para ela ter forças para enfrentar os desafios dentro da escola. Pedro ressaltou como essa fase da vida é importante para a construção da identidade e responsabilização das escolhas. Além disso, tem-se o fato de os(as) dois (duas) alunos(as) trans terem sido reprovados(as) no segundo ano do Ensino Médio. Diante desses fatos, fica claro como a escolarização da pessoa trans é especial. Na fala de Laci, há a ênfase da necessidade de mais apoio e entendimento, mas parece que os pedidos não estão sendo atendidos. Os maiores desafios da escola ao lidar com discentes trans são minimizar os traumas que acompanham esses sujeitos e combater a evasão. O desejo é que Laci e Pedro não façam parte da estatística de que 91% de trans não concluem o Ensino Médio.

Considerações finais

Este capítulo objetivou demonstrar como a transexualidade precisa ter mais visibilidade dentro da escola. Para isso, o texto apresentou, inicialmente, uma abordagem histórica sobre o conceito de sexo masculino e sobre como a ciência entendia o sexo feminino, desde a Era Clássica, até poucos séculos atrás. Trouxe, também, uma reflexão de que se era um empecilho dar independência ao sexo feminino, mesmo no quesito fisiológico. Nesse contexto, pode-se inferir que não está sendo real a aceitação, a visibilidade e o acolhimento a um terceiro gênero, que é como a diversidade de gênero pode ser entendida e como problematizou Butler (2017). Na segunda seção, o texto trouxe o tema do currículo e como ele exerce uma função de poder no território escolar. Por ele, definem-se conteúdos e valores a serem institucionalizados e repassados. Nessa perspectiva, o currículo é instrumento de poder e segregação quando se trata de transexualidade na sala de aula.

Por fim, apresentamos o ponto de vista de duas (dois) alunos(as) trans, demonstrando como veem a escola e como se sentem não tendo o acolhimento e o apoio necessário. Esses desafios parecem que serão diminuídos quando houver formação para professores e toda a comunidade escolar. Ter conhecimento do histórico desses(as) alunos(as) também é fundamental, uma vez que enfrentam uma fase importante da vida. Como foi dito por um entrevistado, a escola é o espelho da sociedade, porém em uma proporção menor, mas não menos real. São necessárias ações concretas de inclusão, para que não escutemos mais as expressões: “é muito difícil para mim conseguir ter forças”, “você percebe como você, às vezes, é retirado dos grupos de trabalho”, “nós somos julgados o tempo inteiro que estamos dentro da escola”, “você acaba apanhando por elas, física e psicologicamente”, “eu não percebi nenhum avanço por parte da escola” e tantas outras afirmações relevantes e comoventes. Essas falas impactam

o sistema escolar, assim como essas vivências impactam no processo de aprendizagem de alunos(as) trans, que, muitas vezes, chegam à situação extrema de precisar deixar a escola sem a conclusão do Ensino Médio, por não se sentirem pertencentes àquele ambiente.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Ed, 2002.

BRASIL. SPM/PR, SEPPIR/PR, MEC. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SECRETARIA PROMOÇÃO MULHER, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 13. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FERREIRA, Marieta de Morais (COORD.) **Entre-vistas**: Abordagens e usos da História Oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Neil; Cicillini, Graça Aparecida. Teoria queer e educação: diálogos sobre a diferença. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; Teixeira, Filomena (Orgs). **Atravessamentos de gênero**: linguagens apelos, desejos, possibilidades e desafios. Rio Grande: Editora da FURG, 2016.

LANZ, Letícia. O sexo, o gênero e as pessoas transgêneras. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 5, n. 1, p. 13-23, jan./jun. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós- estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre Sexualidade e Teoria Queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, Marcus (Org.). **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Melissa Barbieri de; GROSSI, Míriam Pillar. A invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 2, , maio/ago. 2014.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALABERT, Duda. **Questões de gênero e linguagem**: como abordar a diversidade e os direitos humanos em sala de aula. Palestra ministrada na VII Jornada do GEALI, promovido pelo Grupo de Estudos GEALI, realizado em 13 de dezembro de 2018, em Ouro Preto/MG.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes **TRANS.Rev. Diversidade e Educação**, v. 5, n. 1, p. 24-31, jan./jun. 2017.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Currículo: história, conceitos e contemporaneidade. *In*: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo. (Orgs). **Questões sobre Linguagem, Escola e Ensino**: Alguns Olhares, Várias Direções. Florianópolis: Beconn, 2014.

PROJETO AFROCIÊNCIAS: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA REFERENCIADO NAS AFRICANIDADES

Geisieli Rita de Oliveira
Silvani dos Santos Valentim

Afrociências - Nosso Baobá

Afrociências: Democratização e Popularização do Conhecimento Científico (2020-2021)[1] é um projeto de intervenção escolar que busca por meio de metodologias ativas o letramento e alfabetização científica nos processos de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza na Educação Básica. A vertente etnoecológica deste projeto está alicerçada nas africanidades[2] e constrói uma simbiose[3] e cumplicidade com as Ciências Humanas e Sociais.

A escola, locus de materialização do projeto, localiza-se na região oeste da cidade de Belo Horizonte, em uma área com extrema vulnerabilidade social e uma imensa riqueza cultural, visto que está próxima a comunidade quilombola dos Luízes, que é reconhecida como patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais. Oferece educação dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, sendo a unidade escolar a única entre os quatro bairros que faz fronteira que oferece o ensino médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB desta escola, em 2017, era de 2,7, sendo que este índice combina o desem-

1 Projeto de intervenção escolar contemplado com recursos da chamada 05/2019 CNPQ/MCTIC na linha 2- Intervenção escolar: Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências.

2 Por africanidades se está tomando o conceito elaborado por Silva (2003), em seu texto **Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos** para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Refere-se à valorização da identidade étnico-histórico-cultural brasileira. São as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia.

3 Uma relação mutuamente vantajosa, na qual, dois ou mais organismos diferentes são beneficiados por esta associação.

penho em exames padronizados como Prova Brasil e Saebe. O que confirma ser uma escola que apresenta uma baixa performance educacional.

Esta iniciativa faz parte do Programa Ciências na Escola (PCE)[4] e se conecta em rede com outros projetos que assim como este arvora-se na tríade ensino, pesquisa e extensão e envolve um compromisso pelo aprimoramento do ensino de ciências na Educação Básica. Configura-se como um projeto afirmativo de direitos, que tem o intuito de contribuir com a possível diminuição das disparidades étnico-raciais e de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso à educação científica e formação profissional para discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Salientamos que a escrita deste texto se dará em afroperspectiva por meio da proposição teórico-metodológica cunhada pela escritora Conceição Evaristo (2007), denominada escrevivência[5].

A escritora e feminista negra Angela Davis nos lembra que "Quando a *mulher negra se movimenta*, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". As autoras do presente texto partem do lugar de fala, o qual as pertence, como mulheres negras, professoras e cientistas. Buscam por epistemologias de ensino capazes de dialogar na intersecção entre as Ciências Biológicas e as Ciências Sociais, almejam um outro olhar e prática sobre as Ciências a partir de pesquisas acadêmicas no Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

Conclamando Paulo Freire, resistindo e apostando na insubordinação necessária da ruptura da biologia que tradicionalmente não contemplava o debate sociocultural, tão importante para a compreensão de mundo e formação cidadã e de justiça social, este projeto inspira-se nas pesquisas e estudos de pesquisadores/as brasileiros/as como Verrangia (2010,2014); Verrangia e Silva (2010); Verrangia e Castro (2014); Dias *et al.* (2018); Pinheiro e Rosa (2018), Benite, Silva, e Alvino (2017); Cunha Junior (2010); Machado e Loras (2017); Nascimento (1996); Pinheiro (2008, 2010, 2016, 2019); Rosa (2016); Santos, Rodrigues Filho, e Amauro (2016).

4 O Programa Ciência na Escola envolve um compromisso pelo aprimoramento do ensino de ciências na educação por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Programa será gerenciado, monitorado e avaliado, com resultados disponibilizados em Portal construído pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), iniciou suas atividades em abril de 2019 com quatro ações simultâneas: Chamada Pública para Instituições - Seleção de Redes para o Aprimoramento do Ensino de Ciências na Educação Básica; Chamada Pública para Pesquisadores - Seleção de Projetos para o Aprimoramento do Ensino de Ciências na Educação Básica onde o projeto Afrociencias foi selecionado; Olimpíada Nacional de Ciências – 2019; Especialização à distância em Ensino de Ciências - "Ciência é Dez!".

5 Enquanto método de investigação, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada, utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva. Ver mais em: EVARISTO, Conceição "Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face". *In*: MOREIRA, Nadilza M. de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo** – etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 201 – 212.

Nessa ecologia de saberes, percebemos que as africanidades constituem um caminho possível, por ser sociobiodiversa e abarcar transdiciplinarmente e uma ecosofia de interações focada na análise de suas configurações que incluem e privilegiam os saberes e conhecimentos de tradição sobre a biodiversidade. Neste estudo em tela argumentamos que a biodiversidade não se encerra em um conhecimento da biologia ou da ecologia; não se trata apenas do saber a respeito da riqueza dos seres vivos, das suas relações e dos seus habitats, mas também e, principalmente, da construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas com significações culturais diversas.

Pensar em um ensino científico etnoecológico apoiado nas Africanidades, tendo como foco a Educação Básica, é um campo de pesquisa incipiente e ao mesmo tempo inovador. É uma busca por (re)significação, uma releitura da produção, a reprodução e a operação de categorias identitárias não só de nação, de raça-etnia, mas também de condição social, educacional, de sexo, gênero e de projeto de futuro. Relaciona-se com a proposta de desobediência epistêmica, resistência a colonialidade cosmogônica e se insere no veio dos estudos interdisciplinares sobre raça, comunidades afro-brasileiras e dos estudos culturais que transmutaram no currículo escolar no Brasil no início do século XXI.

Buscamos propostas metodológicas que permitam articular a adoção de práticas pedagógicas que provoquem rupturas no *modus operandi* da ciência eurocêntrica enquanto verdade absoluta, apostando em outras experiências, vivências e produção de conhecimentos subalternizados, tornados inexistentes a partir da racionalidade hegemônica e encontramos nas metodologias ativas um solo fértil para visibilidade às vivências e práticas pedagógicas.

Nessa ecdise[6], proposta por nós através do projeto Afrociências, o ensino de ciências, adquire um exoesqueleto[7] emancipado, adentrando no campo de conhecimento das etnociências e portanto têm estruturas quitinosa com referência na "Sociobiodiversidade" ou seja, os saberes de tradição, na diversidade étnico-racial, na etnociência de origem afrobrasileira, seus modos particulares de classificar seu universo material e social.

No que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), encontramos nos textos da área das Ciências na Natureza e Suas Tecnologias um discurso que nos dá aparato legal para a intervenção pedagógica do projeto Afrociências. Assim, consideramos este projeto como um entre as

6 Na zoologia chama-se ecdise ou muda ao processo de mudança do exoesqueleto nos animais que apresentam este modo de crescimento, sendo usada nesse texto como uma analogia quanto a decolonialidade proposta pelo projeto.

7 Chama-se exoesqueleto à cutícula resistente, mas flexível, que cobre o corpo de muitos animais e protistas, fornecendo proteção para os órgãos internos, suporte para os músculos, sendo usada nesse texto como uma analogia as epistemologias que fundamentam o projeto.

muitas possibilidades de resistência frente "perversidade curricular", para que seja possível afastar-se de práticas curriculares homogeneizadoras, hegemonicamente monocultural, de discursos conservadores, tão comuns em documentos curriculares governamentais e que recentemente têm sido (im)postos pela BNCC.

Awọnọnaibẹrẹ - Caminhos iniciais

A perspectiva cognitiva eurocentrada tende à naturalização das perspectivas de poder instituídas como parte do projeto de colonialidade/ modernidade capitalista, e a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica culmina na colonialidade cosmogônica marcada pela separação entre indivíduos e natureza, o que remete a um afastamento da natureza e a desvinculação afetiva e existencial em relação a esta, a qual segundo Walsh (2009, p. 15), diz respeito a:

> Força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos.

Entendemos essa colonialidade direcionada para a dessacralização ou restrição da expressão do fenômeno do sagrado na territorialidade (relação com o espaço) e da temporalidade (relação com o tempo). Com isso, percebemos que a colonialidade da Natureza, vista de forma imbricada às demais formas de colonialidade (ser, poder e saber), origina-se com a consolidação do antropocentrismo reinante nas sociabilidades, na ciência e nos modos de produção industrial. Parte da separação entre razão e mundo, natureza e cultura, a colonialidade volta-se para a própria existência e as cosmovisões[8] reflexos das múltiplas experiências de vida e do viver. Diante disso, empenha-se em universalizar uma experiência particular (europeia moderna) com o questionamento de outros modos de sacralização dos povos, a inserção da dualidade sagrado/profano, ocidental- europeu e a exaltação da mitificação da ciência moderna.

8 Sobre o conceito de cosmovisão, trazemos a exposição de Pérez Morales (2008,) que a entende como: a forma de pensar-agir, de conviver no mundo que tem cada cultura. Ela não é algo estático, pois se renova seus princípios, de sua cultura, de sua educação; isto é, a forma como uma cultura pensa o mundo e vive nele, como constrói suas relações com os outros, com a natureza, com seus ancestrais etc., portanto, é uma forma particular e característica que tem cada cultura de compreender o mundo que vive.

Aspectos esses que incidem perversamente, conforme Walsh (2008, p. 138), em comunidades e movimentos ancestrais, cujas cosmovisões têm seus saberes desqualificados:

> Encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual- social, da relação com ancestral entre os mundos biofísicos, humanos espirituais, incluindo as ancestralidades, que apoia os sistemas integrais da vida e da própria humanidade.

Desmontar essa matriz colonial, em decorrência, requer superar a matriz eurocêntrica e a hegemonia do pensamento moderno ocidental, através de alternativas que sejam baseadas em outras lógicas, racionalidades, modos de ser e de con-viver no mundo. Exige, portanto, pautar-se em diálogos com outros pensamentos e cosmovisões que re-façam a re-ligação humano-natureza e do mundo bio-físico. Envolve experienciar ensinagens e visibilizar saberes que reconheçam a natureza como condição de todas as expressões do viver. É urgente, dessa maneira, outras formas de convivência em que o maior legado seja a pluralidade de saberes e o desejo maior de re-integração com o ambiente.

Dentre outras possibilidades, optamos por enfocar como potência decolonial, a etnoecologia alicerçada nas Africanidades Brasileiras. A etnoecologia refere-se a um campo científico e transdisciplinar da pesquisa que estuda os pensamentos, os conhecimentos, as crenças, os sentimentos e os comportamentos que mediam as interações existentes entre os membros de grupos culturais distintos que os desenvolveram ao longo das gerações, no decorrer da história. Essa abordagem também inclui todos os elementos que compõem um determinado ecossistema, bem como a influência e o impacto decorrentes do dinamismo cultural, provenientes dos encontros e interações realizadas nos ambientes (MARQUES, 2002) natural, social e cultural.

Houve uma constante tentativa de retirar dos negros escravizados sua cosmovisão africana. Em território forçadamente novo, era necessário resistir e construir um novo arcabouço de saberes que chamamos de cosmovisão afro-brasileira. Nesse intento de conhecer e resistir surgem as africanidades brasileira como um processo simbiótico, através da busca da compreensão dos sentimentos, comportamentos, conhecimentos e crenças a respeito da natureza, característicos de uma espécie biológica (*Homo sapiens*) altamente polimórfica, fenotipicamente plástica e ontogeneticamente dinâmica, cujas novas propriedades emergentes geram-lhes múltiplas descontinuidades, mas correlações com os *habitats* africanos, portanto etnoecológico.

No projeto afrociências adotamos os conceito de africanidades da pesquisadora Petrolina Silva (2003, p. 151), que refere-se à valorização da iden-

tidade étnico-histórico-cultural brasileira "modos de ser, viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia", e devem ser consideradas tanto nas representações sociais, quanto como elemento dos conteúdos escolares, pois dizem respeito à instrução/formação das pessoas que constituem a sociedade.

Segundo Silva (2003b), com a qual concordamos, apesar da grande contribuição da população negra para a construção e consolidação da sociedade brasileira, não se reconhecem e valorizam os conhecimentos de origem africana. Partindo dessa perspectiva, os estudantes mudaram o percurso em um movimento carregado de significados, numa articulação de saberes que contam suas histórias, manifestam suas emoções, problematiza a realidade vivenciada no desejo de conhecer-se a si mesmo, recuperando conhecimentos antes silenciados por uma história deserdada de verdades sobre a trajetória dos povos africanos trazidos para o Brasil. Para Trindade (2016):

> [...] histórias estas que a educação brasileira se encarregou de reproduzir por mais de 400 (quatrocentos anos), de forma romântica e descontextualizada na perspectiva de contribuir para o embranquecimento, a exclusão e a separação entre negros, brancos e indígenas (p. 60).

A autora reforça que "estas histórias trazem consigo conhecimentos da matemática, das ciências naturais, da cultura que estão latentes nos marcos civilizatórios (p. 61)" e que pelo fato de serem componentes da diáspora africana trouxeram significativas contribuições genéticas e culturais para a formação do povo brasileiro.

Essa escolha segue do propósito de visibilizar saberes subalternizados, não hegemonicamente circulantes, em específico, nas práticas educacionais, nesse sentido, é o nosso exercício de diálogo junto a outras lógicas e racionalidades, assim como sinaliza Figueiredo (2003), como fundamento de uma educação com horizontes emancipatórios. E decorre da identificação da riqueza de elementos éticos e políticos catalisadores de deslocamentos da hegemonia colonial, em que termo "validar" é usado no seu sentido pronominal, visando o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira podendo ser entendidas como ações afirmativas.

Pensando nesta abordagem, é importante destacar o sentido dado à expressão educar-se frente às africanidades, cuja intenção se volta à aproximação entre ser humano, meio e sociedade, própria ou desvelada pelas vias escolares, de maneira a compreendermos nossa existência sem dicotomizar as relações experienciadas.

Tanto no modelo de conhecimento eurocêntrico os ditos científicos e os conhecimentos tradicionais identificam-se posturas científicas tais como: observações, análises, reflexões, catalogação, organização, classificação, testagem entre outros. Estes por sua vez, são elementos intrínsecos do próprio pensamento científico, portanto entende-se que os conhecimentos etnoecológicos, circunscrevem-se como aprendizagens significativas indispensáveis à compreensão científica dos fenômenos sejam naturais, socioemocionais, ancestrais e culturais. Relações e dissensões podem ser traçadas, contudo, como destacou Cunha (2009, p. 32), "[...] ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambos são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente".

Isso não implica em convalidar como verdade o conhecimento tradicional, mas garantir que através de aproximações sucessivas do pensamento que o aluno possa entender e ampliar seus conhecimentos levando em consideração os procedimentos e técnicas da ciência, ou como afirma Mortimer (1996), isso implica em demonstrar que aprender ciências envolve a iniciação dos estudantes em uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural em um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de "enculturação". Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba.

É a partir da evolução da compreensão do saberes de tradição como objeto de investigação, que propomos uma reconstrução curricular do ensino de Ciências, ou outra forma de tratamento do conhecimento científico na escola, todas essas questões tornam-se relevantes e precisam ser discutidas, orientando o ensino para uma reflexão mais crítica, acerca dos processos de produção do conhecimento científico-tecnológico e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão, principalmente quando essa proposição curricular busca absorver conhecimentos próprios das comunidades nas quais o processo de ensino se desenvolve, e refletir como este conhecimento pode contribuir para a discussão científica e requalificação dos saberes já existentes com vistas a proporcionar melhor qualidade de vida para seus produtores

Esse estudo parte da compreensão de que as africanidades enquanto conhecimentos etnocientíficos fornecem subsídios para aprendizagens significativas em ciências, na educação básica, uma vez que este nível de ensino se insere em um contexto histórico e cultural com forte presença de reminiscências culturais ancestrais, e consistem em lócus próprios de certa organização do pensamento tradicional desde épocas memoriais.

A seiva que nutre esta pesquisa exploratória é a possibilidade de resgate dos saberes e conhecimentos de tradição, no qual se desenvolvem prá-

ticas educativas em confluência com os saberes que emergem das práticas pedagógicas no ensino de ciências à luz dos processos e procedimentos das chamadas ciências moderna, um requisito "obrigatório" da Educação Básica.

Ao se propor uma reconstrução curricular do ensino de Ciências, ou outra forma de tratamento do conhecimento científico na escola, todas essas questões tornam-se relevantes e precisam ser discutidas, orientando o ensino para uma reflexão mais crítica, acerca dos processos de produção do conhecimento científico-tecnológico e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão, principalmente quando essa proposição curricular busca absorver conhecimentos próprios das comunidades nas quais o processo de ensino se desenvolve, e refletir como este conhecimento pode contribuir para a discussão científica e requalificação dos saberes já existentes com vistas a proporcionar melhor qualidade de vida para seus produtores. Dessa forma o projeto atua em ramos distintos e complementares dentro do contexto escolar: os alunos, os professores e a comunidade escolar.

O afrociências e a formação dos alunos

A intervenção com os discentes se dá por meio da ampliação da permanência dos alunos na escola, por duas vezes na semana com atividades de ensino no contraturno escolar, para capacitação e experimentação científica dos saberes culturais, históricos e científicos tradicionais de matriz Africana, afro-Brasileira, indígenas e das camadas populares.

Esses encontros envolvem tarefas multifacetadas como:

a) A realização de observações;
b) O desenvolvimento de questões;
c) A pesquisa em diferentes fontes de informação;
d) O planejamento de investigações;
e) A revisão do que já se sabe sobre a experiência;
f) A utilização de ferramentas para analisar e interpretar dados;
g) A exploração, a previsão e a resposta à questão;
h) E a comunicação dos resultados.

Durante os dois anos de atuação o projeto prevê 130 investigações nas áreas de Fisiologia Humana e Vegetal, Genética, Bioquímica, Microbiologia, Botânica, Citologia, Geoquímica, Biofísica, Sustentabilidade, Meio Ambiente e Parasitologia. Para fins pedagógicos, os conteúdos de investigação foram divididos em cinco eixos interdisciplinares de desenvolvimento sendo eles: Letramento Científico; Cultura, Saúde e Bem-Estar; Ecologia Biocultural e Medicina Afro-Brasileira.

Pretendemos fazer visitas às comunidades quilombola dos Luízes, Mangueiras e Manzo Ngunzo Kaiango, localizadas em Belo Horizonte.

Ainda na capital mineira, estão inclusos no roteiro o Horto Florestal, o Jardim botânico na UFMG, o Centro Regional da Juventude e os laboratórios de química do CEFET-MG. A tribo indígena dos Pataxós na cidade de Itapecerica-MG e a comunidade do Capão do Zezinho da tribo indígena Kaxixó na região de Martinho campos-MG também serão locais explorados.

Nesses espaços, os alunos farão pesquisas interdisciplinares, nas áreas de Linguagem, História, Geografia e Biologia, Química, Física, Matemática e Artes. Havendo um diálogo entre o fazer ciências e os conhecimentos populares, a história e a memória, conhecimentos etnobotânicos e etnofarmacológicos, a tecnologia que estes produzem e que utilizam. As práticas em laboratório serão realizadas por meio de experimentação e da investigação de modo que os conteúdos curriculares são contextualizados com a vivência dos alunos fora da sala de aula.

Entre os projetos de investigação/pesquisa será utilizado o teste para qualidade de águas em que utilizaremos a *família Moringaceae*, como proposta inovadora na busca de soluções estratégicas para o desenvolvimento sustentável. Nessa pesquisa, que será realizada ao longo de dois anos do projeto, serão utilizados os espaços da escola, bem como os laboratórios de química e microbiologia do CEFET-MG, tendo como instrumento a chave de classificação botânica para descrever outras espécies dessa família, que como *Moringa Oleífera*, tem potencial de coagulante natural no saneamento de águas e age como suplemento alimentar. Nessa perspectiva, utilizaremos o conhecimento popular das comunidades visitas e em torno da escola com foco nas plantas do Cerrado Mineiro que também possuem o mesmo potencial *da família Moringaceae*.

Intervenções com o corpo técnico pedagógico da escola

A intervenção com os/as professores (as) se dará por meio de um curso de formação em serviço com duração de um ano, sendo que ocorrerão dois encontros por mês, totalizando 8 horas mensais de formação. O curso será oferecido em duas turmas durante a atuação do projeto na escola visto que o corpo pedagógico profissional da escola muda devido ao regime de contratação de alguns professores. Um tema muito discutido ultimamente é a BNCC, que passa a ser o documento norteador das escolas de todo país e coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação muito importante para a escola.

Os autores Verrangia e Silva (2010), em contato com docentes de Ciências e os autores Souza, Alvino e Benite (2011), em cursos de formação continuada, constataram que a maioria dos docentes têm dificuldades em fazer relações entre suas aulas e as atividades que a escola pretende programar, no sentido de discutir e promover relações étnico-raciais positivas.

O público-alvo para esse curso são os professores de Ciências da Natureza aqui compreendidos nas disciplinas de Biologia, Química e Física, entretanto na escola parceira todos os professores poderão participar. O curso também poderá ser realizado por professores das áreas das ciências da natureza atuantes em escolas públicas no município de Belo Horizonte.

O Curso é intitulado "*Educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências*" e tem por objetivo contextualizar as ações que correm na intervenção com os alunos com as possibilidades de ensino crítico e promoção das relações positivas nas salas de aulas e nos conteúdos curriculares ministrados por esses professores. O curso acontecerá quinzenalmente, com carga horária de 4 horas diárias, sendo realizado aos sábados nas dependências da escola, de maneira a atingir o maior número de professores possível.

Com as coordenadoras, supervisoras e a gestora da escola a intervenção se dará através dos encontros de formação continuada intitulados "*O Repensar e Ressignificar a Educação: o Planejamento escrito e o Executado*". Nesses encontros faremos uma análise crítica acerca do currículo da escola, o plano político e pedagógico, os livros didáticos adotados para o ensino de ciências, a diversidade étnica e de gênero, história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiro, promoção de atividades práticas de ciências, contextualização do conteúdo o saberes populares, as metodologias empregada no ensino tem estimulado o raciocínio e a integração entre os alunos e o professor e de que maneira aproxima a planejamento prescrito com a ações realizadas dentro da escola.

Durante a intervenção teremos dois momentos de interação de saberes com toda a comunidade escolar que chamamos de: "*Vem pro Afrociências*". Esses momentos serão apresentados os resultados de projetos de pesquisa em andamento pelos alunos, pelos professores e pelo corpo gestor da escola, com abertura para projetos e ideias de projetos apresentados pela comunidade escolar, ou seja, a demanda que a comunidade tem de pesquisas ou ações a serem realizadas.

Artimanhas pedagógicas

Diante das vertentes interdisciplinares do Afrociências, sempre nos pareceu mais pertinente que ele se se pauta na experiência, no experimentar como possibilidade de significados, em uma "triangulação de saberes" reflexionemos sobre a coexistência, num mesmo local, de múltiplas culturas, e buscamos fugir da tendência de produzir antagonismos, como cultura escolar/ cultura popular, currículos oficiais/currículos em ação.

Essa intervenção pedagógica, que tem como desmossomo[9] a ciência cidadã inserida em um horizonte de possibilidades, põe em causa o valor e o papel da reconfiguração da matriz social e tecnológica da ciência, uma matriz, eticamente ambivalente, que constrói e destrói o mundo. Reclama uma ruptura com "o campo de extermínio unitário", designado por projeto positivista. Enquadra-se na "filosofia do não" de Bachelard (1981), para a qual dizer "não" é dizer sim a algo de diferente e está de acordo com o conceito do "ainda não" de Bloch (1995).

No ensino de ciências, Pozo e Crespo (2009) afirmam que existem três características da aprendizagem para essa nova cultura. A primeira seria que estamos diante de uma sociedade da informação, a segunda do conhecimento múltiplo e por fim, do aprendizado contínuo. Para os autores, os estudantes da educação científica não precisam tanto de informação, mas precisam de capacidade de organizar a informação e interpretá-la para lhe dar sentido, o ensino precisa caminhar para realizar a articulação entre os conteúdos e sua aplicabilidade.

Encontramos condições e recursos férteis nas metodologias ativas (PAIVA *et al*., 2015), nos ideais do "educar pela pesquisa" proposto por Demo (1996), e nas aprendizagens significativas de Ausubel et. al. (1980), onde o ato de educar-se pelas africanidades é um processo metodológico da procura pelo conhecimento, bem como por melhorar as perguntas e não as respostas, fundamentado na busca por desenvolver e possibilitar o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, a pesquisa está presente, uma vez que trata-se da busca por (re)construção de saberes, ainda que não seja identificada diretamente, traz o pressuposto de um aluno ativo, que deixa de ser apenas mão de obra passiva de "cópia de cola", e torna-se protagonista, junto ao docente, no processo de ensino e aprendizagem através da investigação(DEMO, 1996; PAIVA *et al*., 2015).

No mais, é considerado que este modelo é uma alternativa metodológica para a construção de saberes mais estruturados, que capacitem discentes e docentes à vida em sociedade (VIEIRA *et al*., 2016). Desse modo, é cabível que consideremos aluno e professor como parceiros de ensino aprendizagem, ambos de papéis imprescindíveis, superando a ideia de que o docente detém todo o conhecimento, a fim de garantir a eficiência das práticas educativas.

Não obstante, o professor precisa ter formação adequada para mediar o processo de ensino-aprendizagem, para tanto, fica clara a importância do docente-pesquisador como cita Demo (1996), e a importância das ações do Afrociências com esses profissionais, pois a formação de uma

9 Desmossomo (do grego desmos, ligação, e somatos, corpo) é uma junção celular constituída por duas partes, uma delas na membrana de uma das células e a outra, na membrana da célula vizinha, sendo utilizada no texto como uma analogia.

sociedade emancipada e crítica exige capacitar os formadores das novas gerações, nos âmbitos humano, científico e cognitivo; além de oferecer o suporte necessário para o exercício do magistério (RETAMERO *et al.*, 2017; ZAGURY, 2018).

Por meio das estratégias de aprendizagem significativas, os alunos percorrem caminhos com significados que auxiliam na aquisição daquele novo conhecimento, a partir daí, construir novos conceitos e possibilidades de aprendizagens.

Podemos então perceber que os modelos de educação ativa e participativa em que o aluno constrói o conhecimento juntamente com o professor, que atua como facilitador e mediador da aprendizagem, estão disponíveis há bastante tempo. Mas os modelos de produção e as demandas sociais parecem neste momento proporcionar uma abertura para discussões que buscam uma inovação no ensino através dessas propostas pedagógicas e de outras que delas derivam, uma vez que novas tecnologias também abrem novos horizontes de aplicação das premissas pedagógicas anteriormente apresentadas.

Considerações finais

O projeto encontra-se no seu primeiro semestre de atuação e através das metodologias com as quais propomo-nos a realizado, continuaremos a focar no processo de aprendizagem do aluno e do redirecionamento do planejamento do professor. Mais do que verificar se os conteúdos foram apreendidos, a metodologia investigativa, assim como a pedagogia de projetos e o aprender fazendo poderão contribuir para a identificação das dificuldades dos discentes no trabalho de aperfeiçoamento dos procedimentos de ensino neste projeto Afrociências.

Esperamos garantir o envolvimento da equipe escolar, dos alunos e a comunidade escolar com a equipe do projeto para que os conhecimentos mobilizados nas atividades resultem em aprendizagem significativa, levando o aluno - da educação básica ou professores- apreender de forma prática e histórica a partir de suas próprias experiências e ações, e de forma mais ousada integrar a comunidade externa ao dia-a-dia escolar, valorizando inclusive áreas temáticas de atuação negligenciadas, como as propostas neste Projeto.

Em termos de relações étnico-raciais no Brasil, a instituição escolar concebida na perspectiva universalista, bem como o currículo construído nessa perspectiva contribui para a legitimação das desigualdades entre os sujeitos, passando a concebê-los como iguais e tendendo a naturalizar as desigualdades que os afetam, sobretudo por meio da democracia racial. Dessa forma, é fundamental que se desenvolvam estratégias capazes de

romper com o *status quo* de naturalização das desigualdades raciais. Entendemos que uma das formas possíveis de romper com essa situação é uma organização curricular centrada em uma práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador do currículo.

Importa ressaltar que a Educação das Relações Étnico-raciais é o conjunto de ações, requeridas por parte do Estado e da sociedade brasileira de modo a acabar com as práticas discriminatórias tanto no espaço escolar como em outros contextos sociais. Além da garantia de acesso aos bens culturais e conhecimentos científicos. Portanto, uma educação que reconheça e valorize a diversidade, que favoreça o diálogo entre os diferentes grupos étnico-raciais, que problematize a cultura, as desigualdades sociais e étnico-raciais no processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana,1980.

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. O novo espírito científico. A poética do espaço. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BENITE, Anna, SILVA, Juvan, ALVINO, Antônio. Ferro, Ferreiros e forja: o ensino de química pela lei nº 10.639. **Educação em Foco**, p.735–768, 2017.

BLOCH, E. **The principle of hope**. Cambridge: MIT Press, 1995.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020

CUNHA, Henrique. Jr. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *In*: CUNHA, M. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 301-310.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. (1981).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, T. L. S.; FERNANDES, Kelly. M.; SÁNCHEZ ARTEAGA, J.; SEPULVEDA, C. Cotas Raciais, genes e Política: uma questão sociocientífica para o ensino de ciências. *In*: CONRADO, Dália; NUNES NETO, Nei (Orgs.). **Questão Sociocientífica**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018.

EVARISTO, Conceição. "Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face". *In*: MOREIRA, Nadilza M. de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.).

Mulheres no mundo – etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia/ Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 201 – 212.

FIGUEIREDO, João Batista de A. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba- CE (BRASIL). Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2003

MACHADO, Carlos; LORAS, Alexandra. **Gênios da humanidade**: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA, 2017.

MARQUES, J. G. W. **Pescando pescadores**: etnoecologia abrangente no baixo São Francisco. São Paulo: NUPAUB/USP, SP, 2020.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

NASCIMENTO, Elisa. Introdução às antigas civilizações africanas, *In*: NASCIMENTO, Elisa (Org.). **Sankofa**: matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. (1996).

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare Sobral**, v. 15, n. 02, p. 145-153, jun./dez. 2015.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 19, p.329-344, 2019.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. (Orgs.). **Descolonizando saberes**: A lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. 174p.

PINHEIRO, Juliano; HENRIQUE, Hélen; SANTOS, Ênio. **A (in)visibilidade do negro e da história da África e Cultura Afro-Brasileira em livros didáticos de Química**. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ). Brasília (DF), 2010.

PINHEIRO, Juliano; SILVA, Rejane. **Mobilização de Saberes Docentes no processo de produção de Objetos de Aprendizagem que atendem a lei 10.639/03**. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), Curitiba/PR, 2008.

PINHEIRO, Juliano. **Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo do PIBID** – Química. Tese (Doutorado em Química – UFU). Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil, 2016.

POZO, Juan; CRESPO, Miguel. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artemed, 2009

RETAMERO, Alex Amilton Costa; RETAMERO, Fabiana Paulino Alexandre; SOUZA, Jeferson Elias de; SILVA, Gildene do Ouro Lopes; CORREIA, Raquel Pinto. Educar pela pesquisa na Educação Básica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. esp. CBBD, 2017.

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. *In*: GARCIA, M. D.; AUTH, M. A.; TAKAHASHI, K. (Org.). **Enfrentamentos do Ensino de Física na Sociedade Contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 619–632.

SANTOS, Enio; RODRIGUES-FILHO; Guimes; AMAURO, Nicea. **Dificuldades na aplicação de materiais didáticos digitais que trabalham assuntos estudados pela Química em conformidade com a Lei no 10.639/03**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia (SP), 2013.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. *In*: **Revista do Professor**, v. 9, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, L.M.A. *et al.* (Org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003b.

TRINDADE, C. B. S. **Formação de professores**: Saberes Pedagógicos e tradicionais da Etnociência para os anos iniciais em Escolas Quilombolas. 2016. 214f. Tese de doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFPA, 2016.

VERRANGIA, D.; CASTRO, M. A. T. O Ensino de Evolução: contribuições de tradições culturais africanas e afro-brasileiras para a produção de conteúdos cordiais. *In*: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo V. L.; QUEIROZ, Glória R. P. C. (Orgs.). **Conteúdos Cordiais**: biologia humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, p. 705–718, 2010.

VERRANGIA, Douglas. Educação Científica e Diversidade Étnico-Racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, n. 31, p.2-27, 2014.

VIEIRA, Leocilea Aparecida; FRANCA, D. M. R. V.; FARIAS, E. R. S.; JABUR, S. S.; CLARO, G. R. **Educar e aprender pela pesquisa**: uma opção metodológica à construção dos saberes. *In*: Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, Fortaleza, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica Pedagogía Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rosa**, v. 9, p. 131–152, 2008.

ZAGURY, Tânia. **Pensando educação** – com os pés no chão. Editora Bicicleta Amarela, 2018.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A MULHER NO CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS DE VIÇOSA, 1952

Daniele Leonor Moreira Gonçalves
Carla Simone Chamon

Introdução

Os anos pós-guerra foram marcados pelo discurso eufórico de desenvolvimento e modernidade. Chamados de anos dourados, as décadas seguintes à segunda grande guerra envolveram uma série de transformações, dentre elas maior acesso feminino ao ensino universitário. Neste cenário, fruto de acordos políticos e econômicos com os EUA, o Estado de Minas Gerais criou a Escola Superior de Ciências Domésticas, em Viçosa. Com a proposta de aperfeiçoar a educação e a profissão feminina, a instituição organizou-se para fornecer o que havia de "melhor" nas técnicas da administração moderna do lar.

A análise dos aspectos culturais que permearam a fundação da Escola Superior de Ciências Domésticas agrega informações e discussões sobre as relações de gênero. Através de elementos como o ensino para mulheres, a profissionalização feminina e a "cientificização" do doméstico é possível explorar a construção das masculinidades e feminilidades idealizadas pela Escola. O que também é relevante para a historiografia ao relativizar e historicizar as formas como se conceberam homens e mulheres em uma determinada época e sociedade.

Por meio de um levantamento bibliográfico realizado nos bancos da Capes, Scielo e Programas de Pós-Graduação das universidades federais, entre os anos de 2018 e 2019, encontrou-se três importantes trabalhos sobre a Escola Superior de Ciências Domésticas, de Viçosa. De diferentes perspectivas teóricas, os autores Maria de Fátima Lopes (1996), Fábio Simão (2016) e Camila Pinheiro (2016) investigaram o processo histórico,

acadêmico e profissional que envolveu o curso superior de Ciências Domésticas. A partir dessas pesquisas realizou-se a revisão bibliográfica sobre os ideais de boa esposa, boa mãe e dona de casa que marcaram as alunas ingressantes da instituição.

Como categoria de análise histórica, o conceito de gênero adotado é o utilizado por Joan Scott. Segundo a historiadora, gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, além de ser uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1996). Enquanto representação, é entendida como conjunto de símbolos, imagens e discursos que produzem significados sobre um signo visível (CHARTIER, 1991). Consideradas como elementos que produzem os sujeitos, as representações vão além de descrições que refletem os indivíduos. Opera-se de perspectiva teórica que interpreta a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora (LOURO, 2003). Em outras palavras, as representações de gênero também contribuíram na formação das práticas e discursos que engendraram a Escola Superior de Ciências Domésticas.

Ao nomear-se como uma Escola de e para mulheres, a instituição produziu discursos e práticas sobre o dito universo feminino. O objetivo foi identificar as representações sobre a mulher que permearam a implantação da Escola Superior de Ciências Domésticas. A fim de compreender o modo como as representações contribuíram na reprodução e construção das relações de gênero daquele lócus específico.

Desenvolvimento

Na segunda metade da década de 1940, o mundo passava pela reconstrução da economia pós-guerra, com a mistura de práticas econômicas intervencionistas e liberais. Chamada por Hobsbawn de capitalismo reformado, essa economia mista proporcionou aos anos pós-guerra um avanço próspero do capitalismo, caracterizando-o como a Era de Ouro. As economias dos países industrializados vivenciaram um consumo de massa com base no pleno emprego e rendas reais em crescimento constante, escorada pela seguridade social, por sua vez paga pelas crescentes rendas públicas (HOBSBAWM, 1995). Apesar das tensões políticas oriundas da polarização entre países capitalistas e socialistas, o Ocidente gozou da melhoria da qualidade de vida. O crescimento significativo da população esteve atrelado ao avanço da tecnologia, aumento da produção agrícola entre outros. De acordo com Eric Hobsbawm, o desenvolvimento da tecnologia provocou o crescimento da produção agrícola industrializada, além da intensa produção e comercialização de manufaturas inclusive em países não industriais. A pesquisa científica e a revolução tecnológica tornaram-se

marcas dos anos dourados, a aplicação prática desses avanços influenciou fenômenos como a globalização e a internacionalização da economia. A revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor em tal medida que a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo, o "novo" significava não apenas o melhor, mas o revolucionário (*Idem*, p. 208).

Quanto ao Brasil, em 1945, a saída de Vargas indicou um suposto advento da democracia e liberdade de expressão. No entanto, mantiveram-se os laços com um Estado forte e autoritário. Como observa Carla Bassanezi, lutando ao lado dos vitoriosos da guerra, o Brasil iniciou uma época de bem-estar na qual se mesclam capital estrangeiro, nacionalismo, democracia, entre outros. A ampliação das indústrias de base e de consumo provocaram importantes mudanças na economia brasileira, devido ao investimento expressivo do capital estrangeiro, em especial dos EUA. Ao lutar ao lado dos norte-americanos, o Brasil intensificou suas relações políticas, econômicas e culturais com os mesmos. Financiado pelo capital do "Tio Sam", o Brasil ampliou seu parque industrial com o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. Com o Plano de Metas, os "50 anos em 5", JK implantou no Brasil setores industriais mais avançados, como a indústria elétrica e química pesada, a nova indústria farmacêutica, a de máquinas e equipamentos mais modernos, a automobilística e outras estratégicas como a de aço e petróleo. O financiamento dessas indústrias requeria um capital inicial considerável e uma tecnologia avançada, sendo possível apenas às empresas multinacionais ou as grandes estatais como a Petrobrás e a Vale (CARDOSO, NOVAIS, 1998).

O crescimento das indústrias implicou em transformações importantes no cenário urbano brasileiro. As cidades brasileiras receberam um contingente relevante da população que vivia no meio rural. Caracterizado como êxodo rural, parte significativa da população migrou para as cidades em busca de oportunidades de emprego, o que, por consequência, ampliou a urbanização e consumo (BASSANEZI, 2014). Para Cardoso e Novais, esse processo configurou-se como o movimento de uma sociedade rural sufocada pelo tradicionalismo para o árduo mundo da concorrência da grande cidade, da tranquila cidadezinha do interior para a vida movimentada das cidades média e das metrópoles (CARDOSO, NOVAIS, 1998). Como aponta Carla Bassanezi, com apoio popular, às políticas desenvolvimentistas alargam o mercado de trabalho oferecendo oportunidade de emprego nos serviços urbanos e burocráticos. Essa conjuntura possibilitou um movimento de ascensão social na qual indivíduos transitaram de um emprego para outro, de uma classe para outra e de uma camada social para outra. O aumento quantitativo do proletariado veio acompanhado da expansão da classe média (BASSANEZI, 2004).

Assim, na década de 1950 veio ascender a classe média brasileira, alimentada pelo otimismo e esperança do desenvolvimento urbano e industrial. Ampliou-se o acesso à informação, lazer e consumo com o aumento de possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres (BASSANEZI, 2004). Como assinala Carla Bassanezi, o crescimento econômico da década de 1950 permitiu a elevação do nível de escolaridade feminino. No ensino elementar e médio, o número de mulheres estava quase se abeirando ao dos homens, no entanto, a proporção de homens para mulheres com curso superior ainda era de 8,6 para 1 (BASSANEZI, 2004). Quanto à universidade, a mulher da classe média vai se aproximando com muito esforço, tendo que vencer a oposição dos pais, do noivo ou do "namorado firme". A resistência contra a sua presença nos cursos mais importantes de direito, medicina ou engenharia ainda era significativa, o que as fizeram procurar as faculdades de filosofia, com objetivo de ocupar o professorado de ginásio, do curso clássico e científico, profissões já naturalizadas como femininas. No entanto, a maioria das jovens da classe média permanecia como professora primária, uma "segunda mãe" do "segundo lar", a escola (CARDOSO, NOVAIS, 1998). Neste contexto, houve uma suposta valorização do trabalho feminino, apesar de ainda ser considerado complementar e inferior ao trabalho masculino (BASSANEZI, 2004).

Mulheres dos anos dourados no Brasil

O Brasil, que havia participado brevemente da guerra, acompanhou essa tendência mundial reforçando a função tradicional da mulher como dona de casa. Nesse período, a mulher padrão foi delineada a partir dos papéis femininos tradicionais como ocupações domésticas e o cuidado com os filhos e marido. A mulher deveria ficar atenta às características naturais da feminilidade, o tal do instinto materno, pureza, resignação e doçura. O modelo de família determinava que os homens possuíam autoridade sobre as esposas e eram responsáveis pelo sustento material dos filhos e da mulher. De acordo com Carla Bassanezi, as famílias de classe média dos anos dourados, bem reduzidas se comparadas ao passado, tinham como autoridade máxima os homens, como "chefe de casa", as mãos masculinas permaneciam como principal fonte de recursos materiais do núcleo doméstico (BASSANEZI, 2004). Nesse contexto, as revistas femininas aconselhavam as mulheres a respeitar a hierarquia conjugal, não deveriam questionar a divisão do trabalho em casa, pois estavam de acordo com a sua condição natural (*Idem*, p. 524).

No entanto, Friedan apontou que à medida que se divulgavam as representações da "Feliz Dona de Casa", nos anos dourados, ampliaram-se as fronteiras do mundo e se aceleravam o ritmo da vida, repercutindo

no crescimento de mulheres em diferentes empregos (FRIEDAN, 1971, p. 49). Com o ingresso cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, intensificaram-se os discursos da sociedade patriarcal para que elas retornassem ao lar. A partir dos anos 1950, ocorreu crescente participação feminina nos serviços de consumo coletivo como enfermagem, medicina, magistério, funcionalismo e burocracia. Cada vez mais mulheres passaram a integrar a atividade produtiva brasileira, mesmo que proporcionalmente a presença ainda fosse menor. Segundo Carla Bassanezi, a procura pelo trabalho feminino em ocupações como secretariado, assistência social, fabricação de vestuário e emprego doméstico refletia a concentração de mulheres em determinadas áreas da economia. Essa distribuição desigual tem raízes nas representações tradicionais que determinam certos campos de atuação como exclusivamente masculinos e femininos. A incapacidade de absorção da totalidade da força de trabalho por parte da economia e o imaginário que atrelava o feminino à domesticidade ainda mantinham as mulheres, em comparação aos homens, com um número reduzido no mercado de trabalho (BASSANEZI, 2014). Para ocuparem profissões com maior qualificação e remuneração, a população feminina precisou ampliar a escolaridade e provocou, sem dúvida, mudanças no *status* social das mulheres (BASSANEZI, 2004).

O aumento das ocupações femininas foi cercado por resistências de vários setores que questionavam os riscos para a família. Quando o trabalho feminino fora do lar tornou-se realidade, os discursos tradicionais e conservadores produziram inúmeros argumentos contrários. Como afirmou Bassanezi, por serem as mulheres vistas como naturalmente donas de casa e mães, a ideia de desequilíbrio entre o casamento e vida profissional ganhou força no imaginário social. Um dos principais receios às novas ocupações femininas consistia em que, a mulher ao sair para trabalhar, deixaria de lado suas obrigações domésticas e desestabiliza o matrimônio. Outro risco apontado era o de perder a feminilidade e os privilégios do sexo feminino. As garantias masculinas como o respeito, proteção e sustento material seriam negadas a partir do instante em que as mulheres começassem a competir com os homens no mercado de trabalho. Os veículos da imprensa, como as revistas femininas da época, deram voz a essas reclamações, ao aconselharem e alertarem para que as mulheres que trabalhassem fora do lar, não negligenciassem sua aparência e reputação pessoal e se mantivessem femininas. Perder a feminilidade constituiu-se em uma das ameaças mais sérias para aquelas que desejavam e necessitavam trabalhar (BASSANEZI, 2004). Outras críticas apontadas eram os riscos de trocarem o lar pela liberdade econômica ou por simples vontade, tudo pela paixão ao luxo, à vaidade, às diversões e às conveniências materiais (BASSANEZI, 2014).

Em virtude desses conflitos, era comum que muitas mulheres abandonassem suas carreiras ao contrair o matrimônio ou ao se tornarem mães. Como observa Bassanezi, era raro encontrar mulheres da classe média trabalhando fora de casa, a não ser por necessidades econômicas, o que era visto como vergonha para o esposo. Segundo Cardoso e Novais, a mulher do trabalhador comum sempre labutou frequentemente como doméstica, nas confecções, na fábrica de tecido, "fazendo serviço para fora", "trabalhando porque precisa" e "porque o salário do marido não dá". Ser lavadeira e costureira era somente quando fosse muito necessário pois "o certo é a mulher ficar em casa", "tomar conta da casa" e "cuidar do marido e dos filhos" (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p. 600).

A expectativa era de que as mulheres se consagrassem exclusivamente ao lar, amparadas pelo marido e distantes da rua. Conviviam, então, muitas vezes em conflito, as visões tradicionais sobre os papéis femininos com a nova realidade que atraía as mulheres para o mercado de trabalho, a obtenção de maior independência e a possibilidade de satisfazer crescentes necessidades de consumo pessoal e familiar (BASSANEZI, 2004). Uma das revistas de maior circulação do Rio de Janeiro, Jornal das Moças demonstrou que a participação feminina no mercado de trabalho compromete a ordem social e o equilíbrio familiar. Suas justificativas eram de que ao saírem para trabalhar, as mulheres negligenciam as atividades domésticas e a atenção com marido e filho, vistas como qualidades femininas (BASSANEZI, 2014). Ainda de acordo com a revista, além de marido e carreira não combinarem, não se concebeu outros relacionamentos afetivos que não fossem o matrimônio, por isso a mulher que optasse pelo trabalho assumiria os perigos da solidão. As associações entre trabalho e celibato feminino eram constantes nas páginas das revistas, referenciadas em termos como: emprego é para solteiras; dedicação e envolvimento com o trabalho prejudicam o casamento; homens não gostam de "mulheres independentes", entre outros (BASSANEZI, 2014, p. 182).

Em meados da década de 1950, a participação feminina no mercado de trabalho tornou-se uma realidade mais aceita. Os conselhos para não descuidar da aparência e reputação pessoal passaram a ser mais frequentes e artigos direcionaram a esfera de atuação feminina por questões biológicas (saúde) ou psicológicas (personalidade). Conforme aponta Carla Bassanezi, pesquisas realizadas por contemporâneos das décadas de 1950 e 1960 identificaram que os anseios quanto às possibilidades educacionais e profissionais de crianças, jovens e pais estavam em sintonia com os modelos socialmente aceitos sobre as funções do homem e da mulher, justificados pelos "dons naturais" de cada. Nos exemplares do Jornal das Moças, as citações ao processo de "emancipação feminina" foram constantes, apesar

da esfera de trabalho fosse defendida como masculina e que socialmente aprovado, o trabalho da mulher permaneceu sendo um caminho inferior ao do casamento. Assim, os papéis de dona de casa, esposa e mãe foram considerados profissões superiores em relação às outras carreiras e opções de vida, sendo a professora como segunda opção na hierarquia das ocupações dignas condizentes à mulher (BASSANEZI, 2014).

Entre resistências e conflitos, a demanda por serviços burocráticos, financeiros e educacionais nos setores públicos e privados incentivou maior escolaridade, em nível médio e superior, do público feminino. Pois, quanto maior o nível escolar da mulher, maior eram as chances de participação ativa no mercado de trabalho como mão de obra mais qualificada, embora para elas nem sempre estudo levasse ao trabalho. O crescimento de oportunidades de emprego não significou a defesa da mesma educação para ambos os sexos, educação e trabalho permaneceram como marcadores nas discriminações de gênero. Não obstante, as barreiras sociais à instrução feminina, que aumentavam nos níveis maiores de escolaridade, influenciaram nas transformações estratégicas da condição familiar e social da mulher, provocando indagações e mudanças significativas nas relações de gênero (BASSANEZI, 2014).

Escola Superior de Ciências Domésticas

Na década de 1920, o então presidente do estado de Minas Gerais, Arthur Bernardes, autorizou a criação de uma escola agrícola na sua cidade natal, Viçosa. Por meio da Lei Estadual Nº 761 de 06 de setembro de 1920, tem-se início os trâmites para a implantação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV) (SIMÃO, 2016). Com o apoio e incentivo técnico do norte-americano Peter Henry Rolfs, a Escola iniciou suas atividades em agosto de 1926. As primeiras aulas foram dedicadas ao público de níveis fundamental e secundarista, em 1928 iniciar-se-iam as atividades do Curso Superior de Agricultura, tendo o professor Rolfs como seu primeiro diretor (SIMÃO, 2016). No entanto, apenas em 1935, com o decreto nº 112, de 04 de abril, a ESAV seria reconhecida como entidade de ensino superior oficial (SIMÃO, 2016).

Já nos anos 1940, a ESAV passou por momentos institucionais importantes à medida que implantou novas escolas superiores, o que a permitiu transformar-se na Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG). Por meio da Lei Estadual Nº.272, de 13 de novembro de 1948, o governador Milton Campos autorizou a criação das Escola Superior de Ciências Domésticas e Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão. Que junto à ESAV passaram a compor a UREMG. Os estatutos da Universidade, de 1950, previam o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa, extensão (PINHEIRO, 2016). Vale ressal-

tar que até esse momento, a presença feminina na Escola era esporádica, notada apenas com o mês feminino[1], com a presença das esposas dos professores e mulheres ocupantes de cargos burocráticos (PINHEIRO, 2016).

A criação da Escola Superior de Ciências Domésticas em Viçosa insere-se em um contexto de programas e acordos entre o Brasil e os Estados Unidos. De acordo com Camila Pinheiro, havia o programa Ponto IV que objetivava o melhoramento da tecnologia e qualidade de vida dos países latino-americanos. Chamado assim por ser o quarto ponto de um discurso do então presidente Truman, proferido em 1949, objetivava interferir pela melhoria de alguns serviços no Brasil, como educação, agricultura, administração e saúde públicas, através de cooperação técnica. De um conjunto de medidas econômicas, financeiras, culturais, diplomáticas e técnicas, o Ponto IV representava este último setor (PINHEIRO, 2016).

Em 1951, o Projeto Ponto IV estabeleceu uma parceria entre os governos brasileiros e americanos para que os Estados Unidos concedessem uma assistência técnica na efetivação da Escola Superior Ciências Domésticas. Órgãos como a Associação de Crédito Rural de Minas Gerais (ACAR) e o Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) foram estratégicos para mediar a implantação e funcionamento do curso superior. Ambos os órgãos financiavam bolsas de estudos e ofereciam oportunidades de trabalho nos serviços de extensão rural (LOPES, 1995).

Por meio do Ponto IV, arquitetado pelo ETA, em 1951, a UREMG firmou um convênio com a Universidade de Purdue (EUA). O acordo estabelecia a assistência financeira e técnica para a implantação do ensino superior economia doméstica na universidade mineira. Com o patrocínio da *American International Association* (*AIA*), entidade filantrópica dirigida por Nelson Rockfeller, a Universidade de Purdue enviou Mr. Orlando Winks para atuar no Serviço de Extensão e Miss Anita Dickson para a Escola Superior de Ciências Domésticas (PINHEIRO, 2016). Os acordos estabeleciam que o ensino devesse seguir os moldes dos *Land-Grant Colleges* americanos, nos quais também se desenvolvia o ensino feminino através da *Home Economics*. Segundo Maria de Fátima Lopes, alimentadas pelos ideais de racionalização do doméstico, um grupo de estudiosas de classe média elaboraram o *Home Economics*. O programa consistiu na sistematização dos saberes e práticas domésticas por critérios científicos e acadêmicos. De acordo com Maria de Fátima Lopes, a disciplina/programa *Home economics* também era chamada de *domestic economy* ou *domestic science*, todas com o mesmo objetivo de oferecer instruções para administração científica do lar (LOPES, 1995).

1 O mês feminino foi uma atividade de extensão desenvolvida pela ESAV a partir de 1935, antes mesmo da fundação da UREMG. Destinado ao público feminino, constituía-se de treinamento e aulas práticas ligadas à vida doméstica e familiar, e tinha como público-alvo as mulheres dos fazendeiros que frequentavam a Semana do Fazendeiro, um evento anual da Escola (PINHEIRO, 2016, p. 126).

Implantada em 1952, a Escola Superior de Ciências Domésticas ofereceu um curso com duração de um ano, o Administração do Lar. Após treinamentos com as professoras americanas principalmente a Miss Dickson, as alunas egressas do curso Administração do Lar poderiam compor o corpo docente do curso superior em construção (PINHEIRO, 2016). O primeiro curso Administração do Lar durou de 1952 a 1953, com 28 alunas, das quais 21 conseguiram se formar. Devido a demanda da Extensão Rural, a ACAR tinha certa urgência em contratar essas economistas domésticas para atuar nas comunidades rurais (PINHEIRO, 2016). Ao mesmo tempo, o curso anual também era considerado como preparatório para o de nível superior, iniciado em 1954 (PINHEIRO, 2016) Segundo Lopes, as alunas da primeira turma, quando diplomadas, foram fazer treinamento nos Estados Unidos e, voltando no ano seguinte, já se tornaram professoras da Escola. Elas permaneceram um ano naquele país, entrando em contato com os cursos de Economia Doméstica e Serviços de Extensão, retornando para lecionar na ESCD (PINHEIRO, 2016).

No primeiro ano do curso, a maioria significativa dos professores era da Escola Superior Agricultura e Veterinária (ESAV). As disciplinas específicas da Economia Doméstica eram dadas por Miss Dickson e Ernestine Cotta Hagen, além de uma professora da Escola de Enfermagem Carlos Chagas, para as disciplinas de Enfermagem e Puericultura. A nova Escola estava distribuída nos departamentos de Nutrição, Vestuário, Decoração, Puericultura, Arte e Recreação, Educação, Psicologia e Sociologia (PINHEIRO, 2016). Apesar disso, o curso nasceu com certa precariedade, pois não contava com prédio próprio para funcionamento e nem mesmo alojamento para abrigar as estudantes, o que, segundo Camila Pinheiro, demonstrou a desvalorização do curso em relação aos demais da mesma universidade (PINHEIRO, 2016).

Em 1953, 54 moças terminaram o curso, um número consideravelmente maior. Neste mesmo ano, passou a ser oferecido um curso técnico na área, com duração de três anos, que também poderia ser acessado pelas egressas do curso de Administração do Lar, abatendo-se os créditos já obtidos (PINHEIRO, 2016). No ano seguinte, em 1954, com o início das atividades do curso superior, a ESCD passou a oferecer três modalidades de ensino, um ano, três anos e os primeiros dois anos do superior (PINHEIRO, 2016), o que corresponderia respectivamente à Administração do Lar, Curso Médio em Ciências Domésticas e Curso Superior em Ciências Domésticas (SIMÃO, 2016). Nos primeiros anos, a Escola concedia o título de Bacharel nas Ciências Domésticas, e após mudança na lei passou a fornecer o diploma de Licenciatura Plena, garantindo atuação profissional no ensino de primeiro e segundo graus e um novo currículo pleno, com o acréscimo de disciplinas pedagógicas (PINHEIRO, 2016).

Todas as ingressantes de 1954 no curso superior provieram do curso de Administração do Lar, por isso foram direcionadas a cursar o que corresponderia ao segundo ano da Graduação, aproveitando os créditos daquele primeiro ano de estudos (PINHEIRO, 2016). No entanto, a primeira turma a se diplomar em 1956 contava somente com quatro formandas, e em 1957 apenas duas (PINHEIRO, 2016). Nos primeiros oito anos da ESCD, 217 alunas completaram o curso de Administração do Lar, das quais 13 receberam o diploma do curso superior, ou seja, parcela reduzida das alunas que passaram pela Escola. A maioria absoluta das alunas de formação básica em economia doméstica eram contratadas pela ACAR para atuarem nos serviços de extensão rural (PINHEIRO, 2016).

Para divulgar a recém-criada Escola Superior, Miss Dickson promoveu a fundação de clubes 4S. O clube 4S é inspirado na matriz norte-americana 4H Club - Head – Heart – Hands – Health; no caso brasileiro o Clube 4S significou Saber, Sentir, Saúde e Serviço. O objetivo do clube era reunir as trabalhadoras rurais sob a orientação da economista doméstica a fim de levar os conhecimentos sobre organização do lar, limpeza, cuidado doméstico etc. e incentivar o ingresso na Escola Superior de Ciências Domésticas (SIMÃO, 2016). Segundo Fábio Simão, de qualquer maneira a formação dos clubes era onde estavam concentradas as maiores energias do extensionismo, porque, segundo a concepção norte-americana trazida por Miss Dickson, são nesses ambientes que se poderia melhor criar um efeito difusor rápido e eficaz para o trabalho missionário das jovens profissionais (SIMÃO, 2016).

Mulher esposa, mãe, educadora e missionária

Apesar da modernidade dos anos de 1950, a década permanecia reafirmando valores tradicionais sobre a mulher. O destino social das mulheres consistia em reinar sobre o lar ao ser boa esposa e mãe. A educação é incentivada apenas até o necessário para realizar sua missão social. O trabalho fora do lar era aceito à medida que estivesse alinhado com a natureza feminina do cuidado e abnegação, além de não prejudicar suas obrigações em casa para com os filhos e marido. Neste cenário conservador, a cidade de Viçosa, interior de Minas, cria a Escola Superior de Ciências Domésticas.

A Escola apresentava-se como específica para as mulheres e própria a condição feminina de dona do lar. Segundo Maria de Fátima Lopes, a Escola construiu todo o processo educativo das alunas tendo o doméstico como eixo central (LOPES, 1996). Os comportamentos e atitudes femininas para com a casa, não se justificariam mais em tabus e hábitos tradicionais, mas dentro de paradigmas ditados pelas ciências domésticas (LOPES, 1996).

As Ciências Domésticas estiveram inseridas no discurso de modernização da década de 1950, ao mesmo tempo em que se mantiveram princípios conservadores sobre o universo feminino. Para Maria de Fátima Lopes, as Ciências Domésticas eram procuradas dentro de uma preocupação conservadora que identificava cursos condizentes com a natureza feminina (LOPES, 1996). A criação de um curso superior específico para mulheres era paradoxal ao *status* do doméstico como ensino moderno e científico. Esse processo foi chamado por Lopes de modernização conservadora, comum à década.

No entanto, Camila Pinheiro alerta que devido à sua ligação com o doméstico, as Ciências Domésticas foram desvalorizadas enquanto saber. Sua prática fora marcada por um reordenamento do jeito de fazer o doméstico a partir de padrões tidos como modernos (PINHEIRO, 2016). O modelo de ensino moderno do doméstico, importado dos EUA, trouxe consigo paradigmas conservadores sobre a função social da mulher na qual foram incorporados aos currículos da Escola Superior de Ciências Domésticas.

Ao ser implantada, a Escola propunha "preparar moças para a vida urbana e rural; conferir diploma de Bacharel em Ciências Domésticas; cooperar com outras escolas e serviços da Universidade no desenvolvimento e execução do ensino, pesquisa e programas de extensão agrícola". De acordo com Lopes, o que parece à primeira vista liberal e moderno veio a reforçar a divisão de gênero, já estabelecida na sociedade (LOPES, 1996, p.125). Enquanto Camila Pinheiro entende que embora se tratasse de uma reprodução em nível universitário da divisão sexual do trabalho, previamente existente na sociedade, o paradoxo da disciplina estava na coragem das moças ingressantes no curso de enfrentar novos ideais femininos que uma vida acadêmica e profissional poderia significar. (PINHEIRO, 2016)

Ao permear esse universo educacional que reunia valores tradicionais e práticas modernas no mesmo discurso, a investigação da Escola Superior de Ciências Domésticas desponta como estudo pertinente para a compreensão das relações sociais de gênero, justamente porque encerra a chegada da mulher a um universo tipicamente masculino e sua forçosa convivência com os homens naquele contexto (SIMÃO, 2016). As representações de mulher educadora, boa esposa mãe entre outros estiveram permeadas pelo discurso de modernização dos anos dourados. Nesse período, a função social mais comum atribuída às mulheres consistia no papel de boa esposa e boa mãe. O que contribuía para reforçar e naturalizar o suposto lugar que a compete, o ambiente doméstico. O desenvolvimento e modernização dos anos 1950 entrelaçaram com essa imagem tradicional da figura feminina.

A entrada das mulheres na Universidade Rural de Minas Gerais, por meio das Ciências Domésticas, implicou em um desalinho das relações de

gênero ali estabelecidas. Para Fábio Simão, a lógica presente era de que o "lugar de mulher é em casa" e não na universidade, em outras palavras, cabia à mulher o ambiente doméstico e não o público (SIMÃO, 2016, p. 150). É de se destacar a dupla função das alunas ao ingressarem no ambiente universitário: o seu compromisso social nos cuidados com a casa – e a sua inserção no campus por via do discurso sobre sua capacidade de trazer consigo o acalanto e o aconchego do lar a um lugar de ares masculinos (SIMÃO, 2016).

Ao adentrar a Universidade, as alunas da ESCD sofreram a pressão social com a reafirmação dos modelos de feminilidades existentes na sociedade, como sua natural ligação com o doméstico e o controle sexual sobre os seus corpos (PINHEIRO, 2016). Da naturalização do doméstico ao feminino surgiram imagens como as de "pica-couve", referência pejorativa de que as mulheres da Economia Doméstica aprenderiam apenas a aprimorar, ou mesmo reforçar, atividades simples e cotidianas do lar, sem importância (SIMÃO, 2016, p. 150).

Embalados pelas transformações históricas do século XX como as guerras e o desenvolvimento tecnológico, instituições sociais como a Igreja e o Estado empenharam-se na construção do discurso capaz de trazer a mulher a seu compromisso pátrio, nos tempos de guerra às máquinas e às fábricas, os tempos de paz à cozinha e ao lar (SIMÃO, 2016). Como aponta Camila Pinheiro, o modelo feminino era a de boa esposa recatada, boa mãe e prendada no trabalho doméstico. Esse padrão esteve presente não apenas no Brasil dos anos de 1950, como também nos EUA no contexto da guerra fria inserido no discurso do *american way on life*[2] (PINHEIRO, 2016). Segundo Maria de Fátima Lopes, a posição sobre a educação feminina na década de 1950 era de que as mulheres deveriam aperfeiçoar as tarefas do lar, prezando toda a técnica que a as tornasse mais aptas a serem boas donas-de-casa, mães e esposas delicadas (LOPES, 1996).

Nesse sentido, a ESCD revitaliza os padrões tradicionais das relações de gênero ao justificar a educação ou entrada das mulheres no mercado de trabalho por meio da qualidade do ser feminino; ou seja, pressupondo, reforçando e produzindo conhecimentos em comum acordo com a suposta natureza feminina (LOPES, 1996). Lopes ainda ressalta que a Economia Doméstica simboliza o ingresso das mulheres na república das técnicas domésticas modernas. Por meio do planejamento, administração e racionalização do trabalho doméstico, a mulher executaria o ideal da prática

2 Criado na década de 1920, o American Way of Life passou a reportar-se a uma cultura urbana de massas, conhecida pelo consumo e conforto. De acordo com Marina Carvalho, esse modelo de vida norte-americano envolveu uma série de princípios ligados "à modernidade, progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, consumismo, capitalismo, produção em grande escala, direitos individuais, defesa da liberdade e da democracia, temor à Deus, enaltecimento da família nuclear de classe média, vivendo em uma casa própria no subúrbio e com carro na garagem (CARVALHO, 2015, p.13/14)".

doméstica. Neste cenário, a autora identificou um modelo de família idealizado como natural e universal e cristalizado simultaneamente no ideal de realização das práticas domésticas do ramo Mãe-de-Família (LOPES, 1996), cuja imagem o conhecimento aprendido na Escola objetivava enaltecer e valorizar. Os saberes científicos serviriam então tanto para uma melhor educação dos filhos quanto na administração e execução das atividades domésticas (LOPES, 1996). Além de formar Mães de Família, a Escola mobilizou-se em capacitar difusoras das práticas domésticas modernas. Seja como Ensino ou Mãe de Família, as Ciências Domésticas promoveram mulheres produzindo mulheres para serem esposas-mães-donas de casa (LOPES, 1996).

À sombra do marido, a mulher mãe e esposa não possuía autonomia e inteligência para o espaço público, no entanto, tinha em si as obrigações e a felicidade da maternidade. De acordo com Fábio Simão, a partir da maternidade cuja aura principal é a dedicação e o cuidado com os filhos, a mulher exercia a função de educadora, ao ter em mãos a responsabilidade sobre o futuro da própria comunidade nacional (SIMÃO, 2016). Na Escola Superior de Ciências Domésticas, a tarefa de educar se estendia para além dos limites do lar. Das primeiras exigências para ingressarem na Escola, a aluna deveria possuir o curso Ginasial ou Normal completos. Em segundo lugar, a idade mínima de 20 anos e boas condições físicas, o que sugere a necessidade de mulheres capazes de desbravar inospitalidades como chuvas, lama e más, senão péssimas, condições de acessibilidade às famílias do meio rural para cuja instrução as alunas seriam destinadas (SIMÃO, 2016). Toda a formação técnica e científica oferecida pelo programa curricular da Economia Doméstica tinha como pressuposto cultural a mulher educadora.

À simbologia da mulher esposa-mãe e educadora acrescentou-se a da missionária do progresso, pois levar as novas tecnologias ao núcleo familiar rural era contribuir para o avanço do progresso do Brasil (SIMÃO, 2016). Como aponta Fábio Simão, a Escola seria a base institucional, material e moral para a criação e consolidação do "ideal de mulher" e do "ideal de missão civilizadora" que se lhe recairia (SIMÃO, 2016, p. 139). A ESCD foi criada para ser um centro de difusão de saberes de nível superior, e suas alunas seriam as "missionárias" deste trabalho; por isso, elas executariam, enfim, o ensino dos fazeres domésticos informados por fundamentos científicos às famílias rurais (SIMÃO, 2016, p. 136).

É importante compreender que a ação da economista doméstica funcionava como complementar ao trabalho do agrônomo. Os homens da Escola de Agricultura e Veterinária levavam o ensino da prática agrícola racional, acompanhados das economistas domésticas. Ou seja, o trabalho maior era da responsabilidade masculina enquanto o ensino das práticas

domésticas era o auxiliar. Sob a égide da Extensão Rural, o trabalho do agrônomo, considerado econômico, era separado da economista doméstica, tido como social. Nas palavras de Camila Pinheiro, a prática extensionista das mulheres ampliou o entendimento do doméstico, que passou a incluir pomares, hortas, criação de animais e até indústrias caseiras (PINHEIRO, 2016). A economista doméstica, classificada como extensionista pela própria Extensão Rural, tornou uma nova categoria profissional feminina[3]. O modelo de ensino e trabalho estabelecido pela Escola Superior de Ciências Domésticas reforçava imagens que o papel da mulher se reduzia a estereótipos consagrados como femininos, notadamente a concepção de cuidado incluindo filhos, casas ou maridos. Seriam elas, segundo as fontes oficiais, responsáveis também pela redução de doenças, pelos cuidados com hortas e animais domésticos e pela alimentação da família (PINHEIRO, 2016).

Considerações finais

Ao apresentar a sociedade viçosense como ciência de e para mulheres, a Escola Superior de Ciências Domésticas reproduziu imagens tradicionais do universo feminino. De esposa dedicada à missionária, foram muitas as representações que orientavam as mulheres como responsáveis legítimas pela administração racionalizada do lar. A princípio a instituição não questionou os valores conservadores da sociedade, como o da mulher encarregada do ambiente privado e familiar enquanto o homem era destinado a governar o espaço público. Tido por conhecimento feminino, as Ciências Domésticas contribuíram para reforçar símbolos e imagens comuns sobre as mulheres como o de rainha do lar.

A naturalização dos papéis femininos, então estabelecidos pela sociedade, foram reproduzidos também pela instituição. Além da naturalização dos comportamentos femininos, Lopes aponta que ocorreu também a naturalização do matrimônio e maternidade como organizações essenciais para o exercício da mãe-dona-de-casa moderna (LOPES, 1996). No entanto, o próprio acesso das mulheres ao ambiente universitário, predominantemente masculino, dá indícios de que outras representações também foram elaboradas sobre as mulheres, mesmo que ainda ligadas ao meio doméstico.

A conclusão do curso superior, autorizava as alunas a atuarem como economistas domésticas. Fora de suas casas, trabalhavam como profissionais exercendo e orientando atividades domésticas rurais. De dona-de-casa modesta, a Escola mobilizou-se para formar donas-de-casa, modernas e inteligentes, direcionadas pela racionalização do lar. Assim, mesmo que

3 A profissionalização feminina até a década de 1950 se deu principalmente em áreas em que as mulheres eram consideradas hábeis ou vocacionais, como o magistério, a enfermagem e a odontologia. Essa inserção está associada a características tidas como inatas, como cuidado, cautela, abnegação, esmero, paciência e a docilidade (PINHEIRO, 2016, p. 38).

naturalizando os afazeres domésticos como próprio do universo feminino, a Escola superior de Ciências Domésticas possibilitou às alunas a inserção no mundo da ciência, da academia e do espaço público (SIMÃO, 2016).

Referências

BASSANEZI, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. *In*: Priore, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BASSANEZI, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, João Manuel de Mello. NOVAIS, Fernando A. História da vida privada no Brasil 4. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. São Paulo: Companhia as Letras, 1998.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, (São Paulo), São Paulo, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601. Acesso em: 21 mar. 2018.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Maria de Fátima. **O Sorriso da Paineira**: Construção de Gênero em Universidade Rural. 1995. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, Extensão Rural e Economia Doméstica no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense: Niterói.2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 01-99, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 5 nov. 2018.

SIMÃO, Fabio Luiz Rigueira. **Ser mulher, "uma missão"**: a escola superior de ciências domésticas, domesticidade, discurso e representações de gênero (1948-1992). 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2016.

JUVENTUDES E MASCULINIDADES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Miriam Gomes Alves
Rodrigo Ednilson de Jesus

Introdução

O texto a seguir parte de uma pesquisa de mestrado[1] ainda em andamento, que tem por objetivo analisar as relações possíveis entre as formas de socialização de jovens negros no ambiente escolar e a importância intersubjetiva dessa socialização no processo de construção das masculinidades negras. Neste texto, e na pesquisa de modo mais amplo, entendemos a escola enquanto lugar privilegiado de socialização e criação de grupos de pares, mas também de estabelecimento de hierarquias raciais, de gênero e classe. Identificar a escola como este espaço privilegiado de relações não implica desconsiderar, outras instituições e outros grupos que interferem e tem impacto na construção da autoimagem dos jovens.

É importante também alertar para o fato de que a escola não está isolada da sociedade e, como tal, está sujeita a reprodução de suas desigualdades, por meio, e através, do racismo e do sexismo, presente nas práticas escolares. Esta interpenetração entre escola e sociedade pode implicar na produção e reprodução de estigmas e estereótipos sobre o corpo e a corporeidade negra que, ao serem introjetados pelos jovens, geram baixa autoestima e podem, de modo indireto, interferir no desempenho escolar desses sujeitos (JESUS, 2017).

Além disso, um olhar para este campo emergente, masculinidades de jovens negros, nos incita a analisar melhor a relação entre os processos e critérios de avaliações e análises sobre os desempenhos escolares que, não raro, seguem critérios racistas, elaborados e/ou implementados por um corpo docente majoritariamente branco.

1 Pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação, Conhecimento e Inclusão social da FaE/UFMG, intitulada: Jovens Negros: representações das culturais juvenis, relações de poder e masculinidades negras presentes na escola. Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus. Bolsista CNPQ.

No referencial teórico fizemos o uso de diferentes pensadores(as). como: Alan Ribeiro (2015; 2016); Beatriz Nascimento (2006) Bell Hooks (1992; 2000; 2004; 2019); Deivison Faustino (2014; 2017); Frantz Fanon (1983); Neuza Santos Sousa (1983); Osmundo Pinho (2004; 2014); Raewyn Connell (2004; 2013; 2015), que utilizam abordagens que adotam o conceito de raça, de gênero ou de raça e gênero de modo articulado e que nos ajudaram a compreender melhor as masculinidades negras, ao perceber estes jovens como sujeitos atravessados por marcadores sociais que, em geral, estão subordinadas a relações de poder assimétricas.

> Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças a engrenagem do racismo cishetero-patriarcal capitalista (AKOTIRENE, 2019, p. 45).

O interesse por essa temática, ainda emergente, surgiu do trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado: **Gênero e Raça na EJA: Diálogos intersetoriais nas políticas públicas mineiras em educação**[2] e orientado pela professora Dra. Analise Jesus da Silva. No âmbito deste trabalho realizei uma série de entrevistas semiestruturadas com gestoras da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, quando pude observar o uso do conceito Gênero, sempre associado à políticas públicas dirigidas exclusivamente às mulheres, sendo que, em se tratando de desigualdades escolares, vários estudos, dentre eles: Marília Pinto de Carvalho (2003, 2004, 2005, 2007), Maria Helena Souza Patto (1999), entre outros, têm mostrado uma maior desvantagem, no sistema público de ensino, dos meninos em relação às meninas.

Os dados apresentados no Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018) apontam que, ao evidenciar as vantagens para as meninas desde o ensino fundamental, reforça-se nossa preocupação com a universalização da educação básica e o enfrentamento das desigualdades escolares intragênero. Os dados apresentados sinalizam que apenas 76% dos estudantes matriculados entre 6 a 14 anos concluíram o ensino fundamental na idade recomendada (Pnad/IBGE 2014-2015). Revelam ainda que 81,3% das meninas concluíram este ciclo na idade recomendada e apenas 70.8% dos meninos assim o fizeram (Pnad/IBGE 2012-2017). Evidenciar essas desigualdades, representa os primeiros passos rumo a adoção de estratégias e mecanismos que visem sua superação.

2 Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção da titulação de Graduação em Pedagogia.

Caminhos trilhados

Ao considerar tais diagnósticos que evidenciam as desigualdades escolares intragêneros, com desvantagens visíveis para os meninos, definimos realizar a pesquisa em uma escola com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por ter um corpo discente composto majoritariamente por jovens, negros e periféricos com trajetórias escolares marcadas pela exclusão. Assim, os sujeitos da pesquisa são jovens adolescentes com idade entre 15 a 17 anos, que não concluíram o ensino fundamental na idade apropriada, ou seja, apresentam distorção idade-série.

Inicialmente, utilizamos como metodologia a etnografia da prática escolar, por entendê-la como uma importante ferramenta de observação e análise dos fenômenos sociais construídos por meio de interações. Entretanto, ao longo do trabalho de campo a metodologia foi substituída pela Pesquisa-Ação, ao percebermos que a realização desta pesquisa em específico não poderia se assentar apenas em uma observação não implicada dos fenômenos que se desenrolam no interior da sala de aula.

A observação foi realizada em duas turmas da EJA, em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. A escolha pela escola obedeceu a alguns critérios, sendo os dois primeiros o de estar situada na regional com maior número de estudantes autodeclarados negros (pardos ou pretos) e ser uma turma de segundo segmento[3]. Com base nos dados disponibilizados na página oficial da Secretaria Municipal de Educação[4], a Regional Barreiro possui atualmente o maior número de estudantes autodeclarados negros, 21.780 em números absoluto, seguida da Regional Venda Nova, com 20.973 estudantes autodeclarados negros. O terceiro e último critério, foi o horário de funcionamento das aulas, por razão de deslocamento pela cidade.

Após eleita a escola na Regional Barreiro, por atender a todos os critérios elencados, iniciamos a observação participante. No início da pesquisa, as duas turmas da EJA vespertinas somavam 42 estudantes, sendo 22 jovens adolescentes do sexo masculino, 12 jovens adolescentes do sexo feminino e 8 mulheres adultas. Podemos dividir a pesquisa em três fases, sendo a primeira a escolha do campo e a segunda a observação e coleta de dados. No atual momento, estamos na terceira e última etapa, que é a elaboração da dissertação de mestrado, da qual temos como expectativa apontar os impactos da escola na construção das subjetividades masculinas.

3 Na modalidade EJA, corresponde ao segundo segmento às últimas séries do Ensino Fundamental (5º ao 9º).

4 Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao.

Conceitualizando as masculinidades

De acordo com a socióloga Raewyn Connell (2015), organizamos nossas vidas cotidianas e nossos afazeres em torno das distinções de gênero, já que naturalizamos os papéis sociais que são atribuídos a homens e mulheres em diferentes meios sociais. Para a autora, parafraseando Simone Beauvoir,[5] ninguém nasce mulher ou homem, o que reforça a necessidade de discutirmos como a feminilidade é socialmente construído, mas nos abre a possibilidade de refletir sobre como as masculinidades são também parte deste construto social, uma vez que a identidade masculina também é relacional, se constrói na relação com o Outro, ou em oposição ao feminino, mesmo que em alguns sujeitos fujam às representações de uma masculinidade hegemônica.

Para Michael Kimmel (1998, p. 103), "O hegemônico e o subalterno emergem em mútua e desigual interação, em uma ordem social e econômica com uma demarcação prévia distorcida de gênero", o que torna o processo ainda mais complexo para os jovens negros que, em geral, constroem a masculinidade em meio às representações do universo masculino, mas também no interior de relações entre indivíduos do sexo oposto e do mesmo sexo, e em relações ambíguas de raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.

As posições entre hegemônicos e subalternos também fazem parte de uma economia global e simbólica sobre a construção de corpos periféricos, uma vez que as relações de poder marcam as relações de privilégios, sobretudo quando analisamos a "violência simbólica" ou a "dominação masculina", analisadas por Pierre Bourdieu[6]. Assim, "a masculinidade como uma construção imersa em relações de poder é frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada" (KIMMEL, 1998, p. 105), estando às masculinidades subalternas sujeitas a extrema visibilidade e sua corporeidade marcada por estigmas e estereótipos negativos.

Corpo Negro: identidades e subordinações

Uma das principais referências da pesquisa é a professora e intelectual negra estadunidense Bell Hooks. Em um de seus trabalhos, "Vivendo de amor"[7], ela nos fala sobre a importância do amor como ato de cura diante das cicatrizes deixadas pelo sistema escravocrata responsável por embrutecer as relações familiares entre as comunidades negras. O pseu-

5 Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir, mais conhecida como Simone de Beauvoir, foi uma escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa.

6 O sociólogo e filósofo Pierre Bourdieu em seu livro **A dominação Masculina**, nos fornece elementos teóricos sobre a incorporação da violência simbólica exercida por homens em uma sociedade cuja estrutura dominante gera desigualdades.

7 HOOKS, bell. Vivendo de amor. Disponível em: http://www.geledes.org.br/. Acesso em:

dônimo "Hooks" é utilizado por Glória Watkins; o substantivo próprio no diminutivo representando sua voz de escritora em que ela nos propõe, um deslocamento dos sujeitos com base em uma pedagogia crítica, emancipatória e descolonizadora. Para a autora:

> Numa comunidade negra tradicional, quando alguém diz a um rapaz crescido "seja homem", está convocando-o a perseguir uma identidade masculina enraizada no ideal patriarcal. Ao longo da história dos negros nos Estados Unidos [e até mesmo no Brasil], houve os que não se interessaram nem um pouco pelo ideal patriarcal. Na comunidade negra onde cresci, não havia um ideal monolítico de masculinidade. Embora o ideal patriarcal fosse a versão mais estimada de masculinidade, não era a única (HOOKS, 2019, p. 172).

Pensar nessas relações e no modo como se desenvolveram e seus impactos sobre as masculinidades, é pensar o corpo negro, enquanto memória transmigracional, como nos propôs a historiadora Beatriz Nascimento. Em sua biografia escrita por Alex Ratts, ela nos informa, que: "o corpo negro se constitui e se redefine na experiência diaspórica e na transmigração" (RATTS, 2006, p. 65). É esse deslocamento entre o corpo e o território que torna a experiência negra uma experiência individual, mas também coletiva, que ultrapassa tanto as barreiras físicas quanto as temporais, e se destacam por não se constituírem enquanto trajetórias lineares na vida desses sujeitos.

Por ser memória, entre fragmentos de dor e de alegria, muitos jovens negros acabam por vivenciar, em seus lares e outros espaços de socialização, inúmeras situações de violência e vulnerabilidade, pelas quais tendem a passar envoltos em um silêncio sepulcral, já que em geral não é permitido a eles falar sobre suas emoções. Romper com o bloqueio emocional é visto, de um modo geral, como sinônimo de fraqueza, e ser fraco não é uma qualidade associada ao universo masculino, cujas representações hegemônicas estão associadas à força e à virilidade.

Dados recentes, divulgados pelo Ministério da Saúde[8], revelam que o número de óbitos por suicídio entre jovens negros na faixa etária de 10 a 19 anos é 67% maior do que aquela observada entre jovens brancos do mesmo sexo e da mesma faixa etária. O relatório também indica que, na faixa-etária de 10 a 29 anos, homens negros são 45% mais expostos ao suicídio, sendo que a discriminação racial e o racismo estrutural se apresentam

8 Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. ISBN 978-85-2672-6.

como fatores determinantes para explicar o fenômeno (BRASIL, 2018). Isso mostra a urgência dos debates sobre os efeitos psicossociais do racismo.

O que já indicava, na década de 1950, o psicanalista e revolucionário martiniquenho Frantz Fanon. Para ele, o negro encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal no mundo dos brancos, pois seu desejo é ser branco, e ao repudiar a cor, repudia seu próprio corpo. A violência racial encontra-se justamente na negação de Si, na adoção de estereótipos e comportamentos de autoflagelo e na negação da textura do seu cabelo e de seus traços físicos. Agindo assim, ao destruir aquilo que lhe causa dor; seu corpo, ele procura se livrar dos efeitos do racismo, mas acaba por reiterá-lo.

Neuza Santos Souza, em seu livro **Tornar-se Negro**, analisa a perversidade do racismo e seus impactos na construção da identidade negra; ou melhor, sua despersonalização. O livro, publicado em 1983, buscava suprir a ausência de estudos produzidos no Brasil sobre a vida emocional dos negros. Produzido no campo da teoria psicanalítica, a autora traz "reflexões profundas e inquietantes sobre o custo emocional da sujeição, da negação da própria cultura e do próprio corpo. O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre de sua identidade, tomando o branco como modelo de identificação".[9]

Para Souza (1983, p. 4), o corpo, transformado em linguagem, adota um "modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura". Portanto, em locais onde a representação do negro é negada, tornar-se homem, embora não seja um processo simples ou fácil, é muitas vezes, tornar-se branco. Pois, para o negro, que assimila o discurso de viver em uma sociedade próspera, onde todos são iguais, de acordo com a "democracia racial". Embranquecer é a única possibilidade de ser visto, de ter ascensão, de obter um passaporte direto para o mundo dos privilégios, ou seja, o mundo branco.

> Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte "boa", acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como 'self ', como 'eu' e o resto – a parte "má", rejeitada e malévola – é projetada sobre o 'Outro' é retratada como algo externo. O 'Outro' torna-se então a representação mental do que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: o ladrão/ a ladra violento(a), o(a) bandido(a) indolente e malicioso(a) (KILOMBA, 2016).

9 Disponível em: https://ruru.facebook.com/MaterialAfroindigena/photos/a.756892607747976/756892624414641/?type=3&__tn=HH-R&eid=ARBmhcK6zvgC91Sqp33g6bGtvD0xapmn5qMOCj7nf4qvLNUE aGJ9mUfQteFBr-qY07Dbp6QRu2u5BszQ.

Franz Fanon e Neuza Santos Souza trazem conceitos fundamentais para que possamos compreender os impactos do racismo na construção da subjetividade negra, já que para falar sobre o homem negro é necessário falar sobre o racismo e para falar sobre o racismo no Brasil é preciso falar sobre o mito da democracia racial, sobre a escravidão, sobre a não reparação e, consequentemente, sobre a marginalização da população negra. Segundo Abdias Nascimento (2016, p. 98): "o mito da "democracia racial", tão corajosamente analisado e desmascarado por Florestan Fernandes, orgulha-se como a proclamação de que o "Brasil tem atingido um alto grau de assimilação da população de cor dentro do padrão de uma sociedade próspera."

Mesmo através do discurso de assimilação da população negra, vemos que as desigualdades, as discriminações, e representações sobre o negro no imaginário social, que transitavam ora entre a figura do indolente, propenso às mais terríveis barbaridades, ora entre o cativo, acorrentado, torturado e submisso, o que tem nos imposto um destino desumanizador. Somos as principais vítimas da violência no Brasil e a terceira maior população em situação de cárcere no mundo, com cerca de, 773.151 mil pessoas privadas de liberdade, dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen)[10]. "Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado" (MBEMBE, 2018, p. 18).

Por ter o corpo marcado por estereótipos e estigmas e "muitas vezes sem força necessária (ou mesmo pretensão) para desarticular todo o esquema", o homem negro passa a incorporá-lo, ele deve "ser macho ao quadrado em todas as situações exigidas, é só a partir destes atributos será reconhecido" (FAUSTINO, 2014, p. 91), devido às expectativas de que o negro seja sempre dotado de habilidades corporais diversas como dança, futebol, força física e outras atividades relacionadas à virilidade típica dos criados supermasculinos, ou das masculinidades subalternas. Já "o branco é seu contraposto, o branco não é corpo, é mente" (FAUSTINO, 2014, p. 79). De acordo com Fanon: "de um homem exige-se uma conduta de homem; de mim uma conduta de homem negro - ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo" (1983, p. 107).

> A produção pelo discurso hegemônico de representações negativas sobre a masculinidade negra tem como aparato fundamental a fixação e repetição incessante do estereótipo que desde o período escravocrata cria e recria o homem negro como: libidinoso, grotesco, hiperótico, violento, degenerado, rebaixando e inferiorizando o negro (SOUZA, 2017).

10 Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/formulario-sobre-informacoes-prisionais.pdf

Escolarizando Jovens Negros: entre silenciamentos e invisibilidade

Ao aplicarmos estas reflexões a realidade da juventude negra e periférica, tanto a produção dos discursos hegemônicos, quanto a subordinação dessas identidades, percebemos como a intersecção dos conceitos de raça, gênero, sexualidade e classe social são estratégicos para compreendermos as performances desenvolvidas por eles no ambiente escolar e em outros meios de socialização. Quando falamos sobre as culturas juvenis na periferia, o rap e o funk são as principais formas de expressão cultural. Porém, os gêneros musicais não estão distantes de reforçar a dominação masculina que se exerce por meio da hipervirilidade e atua em contraposição à submissão e objetificação dos de corpos hiperfeminilizados, como expresso muitas das vezes nos videoclipes do canal Kondzilla FILMES[11].

Embora a indústria fonográfica venha tentando inserir as pautas de empoderamento feminino e LGBTQi+, dentre outras que produzem, a exemplo o funk consciente e que tem artistas internacionalmente conhecidos, como Mc Linn da Quebrada[12], que inclusive interpretou uma estudante da EJA, na série Segunda Chamada, transmitida na emissora de TV Rede Globo em 2019. Sabemos que, "o negro que não conseguir exibir algum dos atributos desta hipervirilidade supermasculina estará traindo/frustrando sua raça e sua masculinidade" (FAUSTINO, 2014, p. 91).

Como mencionado anteriormente, o auto ódio, aliado à hipervirilidade, se constituem elementos destrutivos, não apenas para o modo como elaboram sua subjetividade, mas como se relacionam com outros e assumem riscos, quando se envolvem em uma brigas para defender sua honra, resolvem transar sem camisinha, dirigir embriagado ou portar armas. Para essa juventude, "ser homem" também está associado às conquistas e práticas sexuais, cuja experiência precisa ser afirmada e validada por outros homens, pois, "são outros homens que podem ver um sujeito como efeminado; são outros homens que analisam cuidadosamente, examinam, classificam, concedem, ou não, o ingresso do domínio da virilidade" (KIMMELL, 1997 *apud* KNAUTH; LEAL; VÍCTORA, 2005, p. 152). A pressão para se tornem homens, aliada à inexperiência, insegurança e falta de diálogo com a parceira, ou outros, sobre a sexualidade, impõe uma condição ainda maior de vulnerabilidade.

É importante, também ressaltar que nem todos os jovens negros vão elaborar suas identidades da mesma forma ou estarão sujeitos aos estigmas e ao complexo de inferioridade exercidos pelo racismo, que é

11 Mais em: https://www.youtube.com/user/CanalKondZilla.

12 É uma atriz, cantora e compositora brasileira. Também é ativista social pelos direitos civis da comunidade LGBT e da população negra. Linn inovou ao destoar do estereótipo de travesti, assumindo sua transexualidade apenas modificando sua identidade de gênero e seu nome no registro civil. Ela está entre as artistas mais relevantes do cenário musical LGBT brasileiro atual. Fonte: Wikipedia.

estrutural em nossa sociedade. Entre suas múltiplas trajetórias também encontram caminhos de resistência e subversão, pois, não existe uma única masculinidade, existem masculinidades, sendo às masculinidades periféricas também plurais.

No contexto escolar e, em especial nas turmas da EJA, que vivenciam um processo de juvenilização ao longo dos últimos anos e que tem de lidar com a Condição Juvenil desses sujeitos, que estão em plena fase de desenvolvimento físico e cognitivo, de descobertas (em relação a prática sexual e ao uso de drogas) e que exercem sua liberdade, muitas vezes de forma intensa e impõe desafios ao tradicional sistema de ensino.

É, essa juventude que muitas das vezes, associa-se o estigma de "problema". Esses que usualmente são tidos como "indisciplinados" e que "não querem saber de nada"[13]. Aqui não falamos de qualquer juventude, falamos da juventude negra e periférica, que articulam diversos marcadores sociais em seus corpos e lutam frequentemente contra a imposição dos estigmas que lhes são atribuídos. Alan Ribeiro e Deivison Faustino, no artigo **Negro Tema, Negro Vida, Negro Drama: Estudos sobre masculinidades negras da Diáspora** (2017), refletem sobre o que é ser um problema na visão de um dos mais importantes sociólogos e intelectuais negros estadunidenses, Willian Eduard Burghardt Du Bois (1868-1963):

> [...] o verdadeiro problema, para Du Bois, não é apenas a questionável premissa que representa os negros como problema – já que para ele o negro não é um problema em si, mas sim, aos olhos do branco – mas o conjunto de relações de poder e subjetivação que aprisionam também o olhar do negro sobre si (FAUSTINO; RIBEIRO, 2017, p. 165).

No Brasil, com o processo de redemocratização do país e a ampliação das matrículas do ensino fundamental, durante as décadas de 1980 e 1990, a juventude oriunda da periferia passou a se fazer cada vez mais presente no espaço escolar. No entanto, as representações sociais, ora abertas, ora dissimuladas, que reforçam estereótipos raciais e colocam os brancos no lugar do intelecto e os negros no lugar do corpo, trazem consequências significativas para a presença dos jovens negros na escola.

De acordo com Rodrigo Ednilson de Jesus: "No Brasil, os traços fenotípicos (a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, sobretudo) são utilizados como importantes elementos de avaliação social dos indivíduos e, geralmente, se transformam na principal fonte de preconceito" (JESUS, 2018, p. 3), especialmente quando o que é bom, belo e

13 "Indisciplinados" ou "não querem saber de nada" são frases que na minha carreira enquanto educadora e no campo de pesquisa, escuto com uma certa frequência, quando alguém se refere a juventude presente na EJA.

inteligente corresponde a traços e características físicas dos brancos. Para o autor, este processo de exclusão é mais incidente nos corpos fortemente marcados pela melanina, e se tornam ainda mais eficientes na medida em que os sujeitos excluídos introjetam o estigma do "fracasso".

É deste modo, portanto, que a escolarização dos negros se constrói como um processo histórico de tensões raciais, onde "jovens negros, desproporcionalmente numerosos entre os pobres, vêm sendo socializados para acreditar que a força da resistência física são tudo o que realmente importa" (HOOKS, 2015, p. 679). São poucos os jovens, negros e periféricos, que conseguem elaborar um projeto de vida e de futuro que fuja das aspirações de ser jogador de futebol, policial, traficante. Quando não, vão desempenhar os mesmos serviços de seus pais, em subempregos. Ainda de acordo com hooks, homens negros das classes populares foram ensinados a pensar que o trabalho intelectual é menos valoroso, o que limita muito suas possibilidades de escolha e ascensão social.

A baixa autoestima, aliada a discriminação racial e de gênero feita por professores e demais membros da comunidade escolar, inclusive sobre o modo de expressão cultural a qual são pertencentes, torna o ambiente escolar pouco atrativo para essa juventude, que é vista de modo estigmatizante como "indisciplinados" ou "que não quer saber de nada". De acordo com Carvalho (2007), a falta de critérios claros nas avaliações pode potencializar a reprodução de desigualdades, sendo que os critérios que avaliam sucesso e fracasso escolar são objetos de disputa entre diferentes atores, que possuem relações de poder desigual. Tais atores tendem a atribuir o fracasso aos estudantes, quando na maioria das vezes, é o próprio sistema de ensino que fracassou com eles.

Outro fenômeno que podemos previamente abordar nesse texto são as escolhas curriculares, também produtos dessas relações de poder assimétricas e que acabam por invisibilizar ou silenciar no interior das escolas as relações raciais e de gênero. Tais práticas reforçam a heteronormatividade compulsória, e reproduzem as masculinidades hegemônicas e subalternas nas salas de aula, refletindo tensões entre os seus diferentes sujeitos. A exemplo a homofobia e o racismo recreativo, presentes nas interações intragrupos.

> O racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de *status* cultural e *status* material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Embora ele almeje salientar a suposta degradação moral de minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno de raça. Essa forma de po-

> lítica cultural possibilita a preservação de narrativas sociais baseadas na noção de neutralidade racial, elemento responsável pela manutenção de uma imagem positiva dos membros do grupo racial dominante que praticam crimes de injúria e racismo (MOREIRA, 2019, p. 149).

A escola continua sendo local de reprodução das desigualdades, pois opera de modo a manter hierarquias por meio de seus currículos hegemônicos. Torna-se, portanto, fundamental o reconhecimento da EJA enquanto Política de Ação Afirmativa, assim como a valorização das práticas pedagógicas que atuem conforme os dispostos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e alteram a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Considerações finais

Os estudos sobre as masculinidades, sobretudo, as masculinidades negras no Brasil e em outras partes da América Latina vem crescendo nos últimos anos, em especial, com as contribuições de importantes pesquisadoras e pesquisadores, dentre eles: Alan Ribeiro, (2016-2017); Deivison Faustino, (2014-2017); Henrique Restier, (2019); Mara Viveros Vigoya, (2018); Osmundo Pinho (2004-2014); e Rolf Malungo de Souza (2013, 2019). Ainda assim, "poucos são os estudos que se preocupam em compreender os efeitos da dominação masculina sobre os próprios homens" (KNAUTH; LEAL; VÍCTORA, 2005, p. 148), em especial, os efeitos que são reproduzidos no espaço escolar.

Analisar "Quem são os meninos que vão mal na escola?" ou "Por que tantos meninos negros vão mal na escola?", perguntas já realizadas por Marília Pinto de Carvalho, em dois de seus artigos, nos dá elementos substanciais para compreender a estruturação do racismo no sistema público de ensino, a partir da análise de desempenho e avaliações feitas por docentes, em especial de estudantes do sexo masculino, oriundos das camadas populares. É sabido também que esses meninos/jovens passam por inúmeras situações de violências físicas ou simbólicas, que moldam sua forma de agir/estar no mundo e as noções que fazem em relação a construção da própria masculinidade.

Conceituar as masculinidades é fundamental para compreender as relações que são desenvolvidas por essa juventude, ao mesmo tempo, devemos ter ciência que a corporeidade negra nos dá elemento para compreender como a subalternização afeta sua trajetória, bem como desenvolve relações desiguais que se mantém através dos estigmas que são construídos, e, embora os jovens negros e periféricos vêm sendo alvos constante da violência do Estado, por meio da violência urbana e do adoecimento men-

tal. É importante ressaltar que nossos jovens são afetuosos, inteligentes e tem inúmeras potencialidades e habilidades, que são inviabilizadas devido a um processo de destruição da sua autoestima, pelo auto ódio.

Salientamos que os processos de escolarização não devem reforçar uma imagem estereotipada do negro, devendo considerar a formação identitária dos jovens, como um importante meio para desmistificação de uma imagem de Si negativa. Os apontamentos da pesquisa, embora ainda preliminares, nos mostram que a escola, embora não o único, é também lugar de construção de identidades e subversões de toda ordem, sendo urgente e necessário trazer à tona a discussão sobre como as masculinidades são produzidas nesse universo, assim como as feminilidades e como muitas vezes se constroem em oposição, reforçado não só ideias patriarcalistas, mas a heteronormatividade compulsória, presente nas brincadeiras homofóbicas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Ludmila Pereira de. Corpos diaspóricos e masculinidades negras: Uma leitura de todo mundo odeia o Cris a partir da decolonialidade. **Revista Latino americana de Estudios em Cultura y Sociedad / Latin American Journal of Studies in Culture and Society**, v. 03, ed. especial, dez. 2017. e-ISSN: 2525-7870.

ALVES, Miriam Gomes. "**GÊNERO E RAÇA NA EJA**: Diálogos intersetoriais nas políticas públicas estaduais mineiras em educação". UFMG, Belo Horizonte, 2017.

BOURDIER, Pierre. **A dominação Masculina** – A condição feminina e a violência simbólica. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. : il.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. ISBN: 978-85-2672-6

CARVALHO, Marília. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, n. 1, jan.-jun. 2004b.

CARVALHO, Marília. **Por que tantos meninos vão mal na escola?** Critérios de avaliação escolar segundo o sexo. 30ª Reunião Anual da Anped. 2007.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan./fev. /mar./abr. 2005.

CARVALHO, Marília. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004a.

CARVALHO, Marília. Sucesso e Fracasso Escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 29, n. 1, jan./jun. 2003.

CONNELL, Raewyn. **Gênero**: uma perspectiva global/Raewyn Connell, Rebecca Pearse. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.

CONNELL, Raewyn. "**The men and The boys**". California: University of California Press, 2000.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista estudos feministas**, v. 21, n. 1, p. 424, jan./abr. 2013.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FAUSTINO (Nkosi), D. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. *In*: BLAY, Eva Alterman (Org.) **Feminismos e masculinidades**: novos caminhos paraenfrentar a violência contra a mulher/. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 75

HOOKS, Bell. "**Black Looks**: race and representation". Boston: South End Press, 1992.

HOOKS, Bell. "**Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

HOOKS, Bell. "Escolarizando homens negros". Tradução de Berea College, Berea, Kentucky. **Estudos Feministas**, Florianopolis, v. 23, n. 3, p. 406, set./dez. 2016. HTTP://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p677.

HOOKS, Bell. "**Feminist theory**: from margin to center". 2. ed. New York: South and Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Olhares Negros**: raça e representação/bell hooks. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **We real cool**: "black man and masculinity". New York: Routledge, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/. Acesso em: 20 maio 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e167901, 2018.

KILOMBA, Grada. A Máscara. Traduzido por Jessica Oliveira de Jesus. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180.2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/clt/article/viewFile/115286/112968. Acesso em: 13 nov. 2018.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

KNAUTH, Daniela Riva; VÍCTORA, Ceres Gomes; LEAL, Andréa Fachel. Liberdade, sexo e drogas. A vulnerabilidade de homens jovens de camadas populares, pg.147-161. *In*: ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira; ALVARENGA, Augusta Thereza de; VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa (Orgs.). **Jovens, Trajetórias, Masculinidades e Direitos**.

LEAL, Maristela Pereira. **Porque existem mais negros na EJA**: Um olhar a partir da cidade estrutural. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/5075. Acesso em:

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: História de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? **Democracia viva**, Espaço Aberto, n. 22, p. 64-69, jun./jul. 2004.

PINHO, Osmundo. Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil. **Universitas Humanística**, v. 77, n. 77, 2014. Recuperado a partir de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5945.

RATTS, Alex. "**Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento". São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes; FAUSTINO, Deivison Mendes. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. **Revista Transversos**, "Dossiê: Áfricas e suas diásporas", Rio de Janeiro, n. 10, p. 163-182, ano 04. ago. 2017. Disponível em: HTTP://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/trasnversos. Acesso em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/trasnversos.2017.29392.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homens Negros, Negros Homem: para discutir masculinidades negras na escola. **Ação Educativa**, SP. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/Homens-negros-Negro-homem-para-discutir-masculinidades-negras-na-escola_AlanRibeiro.pdf. Acesso em:

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Jogos de Ofensa**: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia. São Paulo: s. n., 2016

SOUZA, Henrique Restier da Costa. Lá vem o Negão: discursos e estereótipos sexuais sobre os homens negros. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th Women's Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

SOUSA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

SOUZA, Rolf Malungo. Falomaquia. Homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do ocidental. **Antropolítica** , Niterói, n. 34, p. 35-52, 1. sem. 2013. Disponível em: www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/168/124. Acesso em: 26 maio 2020.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Alysson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. 224 p. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132019000100281. Acesso em: 26 maio 2020.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO E ASSÉDIO MORAL E SEXUAL NA EDUCAÇÃO: CENÁRIO DE PESQUISA NOS PPGS *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Eloiza Helena Gonçalves Maia
Raquel Quirino
Thiago Eduardo Freitas Bicalho

A educação ocorre através da relação entre os sujeitos que estão imersos em um processo de ensino e aprendizagem. Em qualquer espaço, não obstante os educacionais, as relações pessoais decorrem de forma harmoniosa ou conflituosa sendo suscetível à ocorrência de violência.

Abramovay (2010) organizou um estudo sobre gangues, gênero e juventude apontando que a violência emerge da competição presente nas relações, fazendo com que o sujeito sinta a necessidade de ser superior ao outro. A violência tem várias formas, que se manifestam de diferentes maneiras. O presente capítulo concentra o olhar na violência simbólica que, segundo Bourdieu (2012), acontece de forma sutil, insensível e invisível às suas próprias vítimas, e na tentativa de compreender se a estrutura escolar contribui para a manutenção ou propagação dessa forma de violência. A perspectiva das relações de gênero complementa o olhar sobre a violência simbólica, já que os enredos vivenciados e as expectativas projetadas para cada uma das identidades (gêneros) podem adquirir divergências e convergências (ABRAMOVAY, 2010).

Compreendendo a violência simbólica como mecanismo sutil de dominação e exclusão social utilizado pelas instituições, sujeitos ou grupos (GOMES, 2008), a presente abordagem considera o assédio moral e o assédio sexual como formas de expressão da violência simbólica. Diante da hipótese de existência da violência simbólica de gênero nos ambientes

educacionais, foi iniciado um projeto de pesquisa[1] do qual esta produção foi originada.

O presente capítulo tem o propósito de traçar um cenário da violência simbólica de gênero nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados no Brasil. Assim, busca-se resposta para a seguinte questão geradora: como a violência simbólica de gênero, traduzida por assédio moral e/ ou sexual, é abordada nas produções científicas (teses e dissertações) nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, mais especificamente, na área educacional?

A questão proposta nos direciona ao objetivo geral da investigação de elaborar um levantamento do cenário das produções científicas realizadas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil que abordam as temáticas: violência simbólica de gênero, assédio moral e sexual nas diversas áreas de conhecimento, com destaque para a área da educação.

O capítulo subdivide-se em uma apresentação da metodologia adotada, do cenário geral de pesquisa precedido do cenário de pesquisa específico na área educacional, apontando os atores envolvidos, além de uma síntese global sobre as produções.

Metodologia

No decorrer da pesquisa, a temática violência simbólica de gênero é apresentada em seus diálogos transdisciplinares e no seu vínculo com as relações sociais, para proporcionar um melhor entendimento sobre o problema, tornando-o mais explícito e justificando assim seu caráter exploratório (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica é adotada como instrumento de coleta de dados. Através das produções científicas, é possível comparar os dados obtidos em pesquisas sobre violência e assédio em várias realidades do território brasileiro, criando-se assim uma análise territorial abrangente e um bom subsídio para futuras pesquisas.

Seguindo os passos necessários para uma revisão sistemática, optou-se por um caminho completo desde a escolha do tema e descritores a serem pesquisados até a redação do texto (GIL, 2002, p. 59).

A escolha do tema foi motivada pela necessidade de compreender como a violência simbólica de gênero se manifesta em contextos educacionais. Por critério de delimitação, adota-se apenas o assédio moral e o assédio sexual como manifestação deste tipo de violência.

1 A pesquisa é denominada **Violência de gênero na educação profissional: assédio moral/sexual em uma instituição federal de educação tecnológica**, coordenada pela Profa. Dra. Raquel Quirino e executada no Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional – FORQUAP, vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

A violência e seu vínculo com as relações de gênero no espaço educacional orientaram a busca por autores de referência (ABRAMOVAY, 2010; BOURDIEU, 2012; GOMES, 2008) devido à necessidade de responder o problema proposto e delimitar a temática de pesquisa. A busca de fontes foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD[2], considerando as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2019. Os descritores pesquisados foram utilizados separadamente, contemplando pequenas variações como acentuação, sendo eles: "violência de gênero", "violência simbólica", "assédio moral" e "assédio sexual".

Após os fichamentos e as leituras analíticas, seguiu-se para a redação do texto com os apontamentos e contribuições. Para responder como a violência simbólica de gênero, traduzida por assédio moral e/ ou sexual, é abordada nas produções científicas (teses e dissertações) nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, mais especificamente, na área educacional, organizou-se os subcapítulos em cenário geral - correspondendo a todas as pesquisas sobre violência e assédio nos PPGs no Brasil - e em cenário específico - abordando a violência e o assédio no contexto educacional, sob as perspectivas gerais, do estudante, do docente, do técnico-administrativo e relacional.

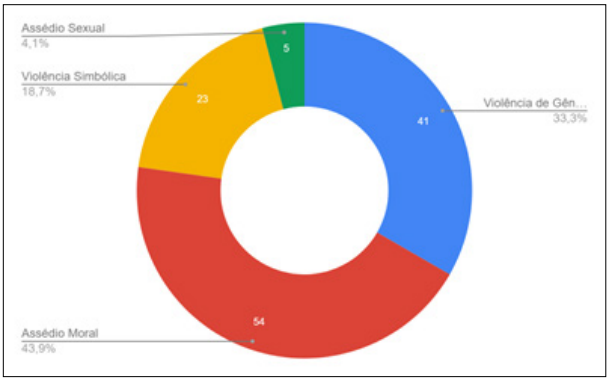
Cenário Geral de Pesquisa: abordagem de violência e assédio nos programas de pós-graduação no Brasil

Com base na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, foram encontradas 123 produções científicas (teses e dissertações) que abordam a violência e o assédio. A análise, os objetos de estudo e as áreas de concentração não mantiveram uma homogeneidade, sendo, portanto, diversos olhares sobre a temática. Neste contexto, apresenta-se a relação de trabalhos encontrados segundo os descritores utilizados na busca - "assédio moral", "assédio sexual", "violência de gênero" e "violência simbólica", complementado com a área de concentração, principais orientadores, principais programas de pós-graduação e universidades.

Os resultados apresentam um equilíbrio entre as temáticas "violência", com 64 trabalhos, e "assédio" com 59. Entretanto, considerando todo o universo da pós-graduação brasileira pesquisado, temos uma expressividade maior de produções com a temática assédio moral (54), e uma menor, em relação ao assédio sexual, com apenas cinco trabalhos, conforme a Figura 1.

2 A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes em 109 instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico (IBICT, 2018).

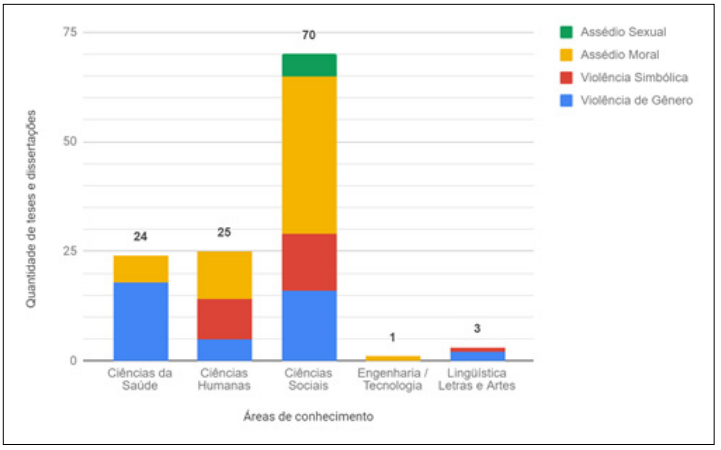
Figura 1 – Relação de produções científicas conforme descritores de pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Sobre a relação da temática com as áreas de concentração é importante destacar que, tratando-se de assuntos desafiadores e interessantes de pesquisa como os analisados, a área de ciências sociais se destaca em número de produções e por contemplar todos os descritores pesquisados. Um fato relevante é que todos os trabalhos com o descritor "assédio sexual" se encontram na área de concentração das ciências sociais, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Relação de produções científicas conforme área de concentração



Fonte: elaboração própria.

Em termos quantitativos, as produções na área de ciências humanas podem ser equiparadas às da área de ciências da saúde. As áreas de engenharia/tecnologia e linguística, letras e artes apresentam um pequeno número

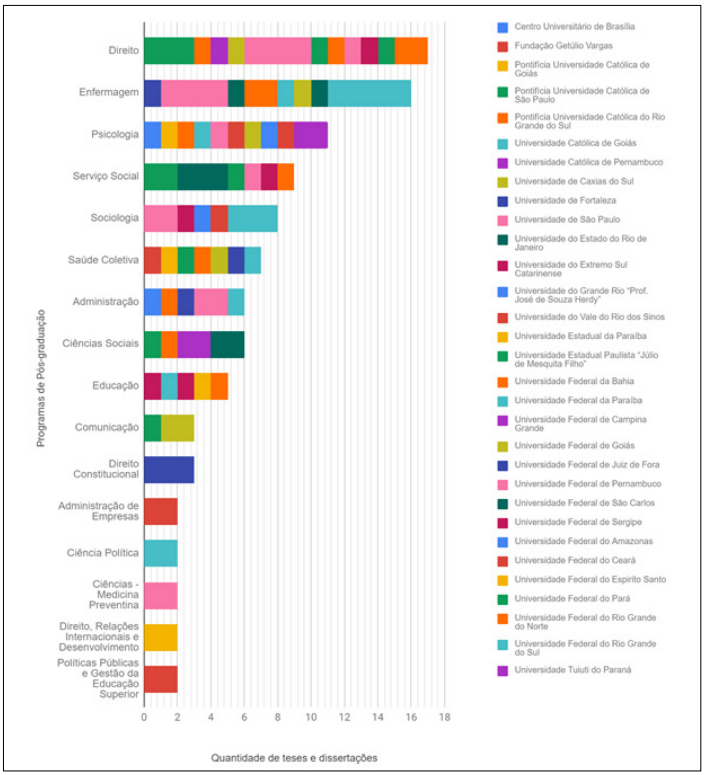
de trabalhos. Nas áreas de ciências exatas e da terra, ciências biológicas e ciências agrárias não foi encontrado nenhum trabalho com essa temática.

O descritor "assédio moral" aparece em todas as áreas de concentração que possuem trabalhos, com exceção da linguística, letras e artes, enquanto o descritor "violência de gênero" aparece em todas as áreas, com exceção da engenharia/tecnologia.

Salienta-se a importância das pesquisas no campo das ciências humanas e sociais para evidenciar a temática de violência e assédio em diversos segmentos da sociedade. Reconhecer a presença destes fatores nestas áreas requer um esforço dos diferentes programas de pós-graduação existentes para o seu entendimento global.

As produções científicas foram relacionadas de forma quantitativa em relação aos programas de pós-graduação que adotam esta temática como assunto de investigação, com o intuito de evidenciar as universidades onde há maior ocorrência do tema, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Relação de produções científicas conforme programas de pós-graduação



Fonte: elaboração própria.

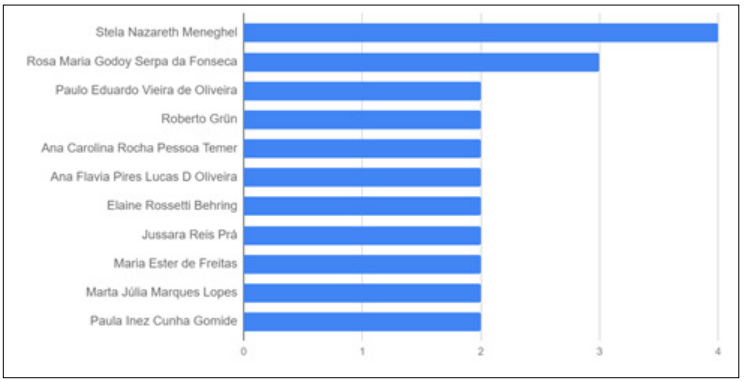
Os programas de pós-graduação que apresentaram a maior quantidade de trabalhos foram: direito (17), a enfermagem (16) e a psicologia (11). Por questões de denominação nominal dos programas, o PPG de ciências sociais foi analisado separado do PPG de sociologia. Se fosse realizado conjuntamente teríamos 14 trabalhos. Os PPGs de educação configuram-se na 9ª posição, com cinco trabalhos, sendo todos eles produzidos em universidades diferentes.

Contata-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e a Universidade de São Paulo - USP foram as que mais produziram teses e dissertações sobre a temática, sendo 14 e 13 produções respectivamente, ressaltando assim, o destaque das instituições federais na produção dessas pesquisas científicas.

Quanto a pulverização de trabalhos, percebe-se que diversos PPGs têm apenas dois trabalhos como é o caso do PPG de Administração de Empresas (FGV); Ciência Política (UFRGS); Ciências – Medicina Preventiva (USP); Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento (PUC Goiás) e; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFCE), conforme a Figura 3. Foram encontrados 22 PPGs com apenas uma produção científica.

A análise dos PPGs revelou uma predominância de alguns docentes orientadores nas temáticas. Majoritariamente, os docentes não orientaram mais que dois trabalhos, com exceção da Profª. Drª. Stela Nazareth Meneghel, dos programas de pós-graduação em Enfermagem e Saúde Coletiva (UFRGS), e da Profª. Drª. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, do PPG em Enfermagem (USP), conforme a Figura 4.

Figura 4 – Docentes x número de produções acadêmicas orientadas



Fonte: elaboração própria.

Os demais docentes estão vinculados aos seguintes PPGs: Prof. Dr. Paulo Eduardo Vieira de Oliveira, do PPG de Direito (USP), Prof. Dr. Roberto Grun, dos PPGs de Ciências Sociais e Engenharia de Produção (UFS-

Car), Profª. Drª. Ana Carolina Rocha Pessoa Temer, do PPG de Comunicação (UFG), Profª. Drª. Ana Flávia Pires Lucas D. Oliveira, do PPG de Ciências - Medicina Preventiva (USP), Profª. Drª. Elaine Rossetti Behring, do PPG de Serviço Social (UERJ), Profª. Drª. Jussara Reis Prá, do PPG de Ciência Política (UFRGS), Profª. Drª. Maria Ester de Freitas, do PPG de Administração de Empresas (FGV), Profª. Drª Marta Júlia Marques Lopes, do PPg de Enfermagem (UFRGS) e Profª. Drª. Paula Inez Cunha Gomide, do PPG de Psicologia (UTP).

Com este cenário geral de pesquisa foi possível compreender que a violência simbólica de gênero, traduzida por assédio moral e/ ou sexual, são abordadas majoritariamente pelas ciências sociais e humanas, muito recorrente em PPGs de Direito, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social e Sociologia. Cabe também afirmar que as duas universidades com maior número de produções sobre a temática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e a Universidade de São Paulo – USP, possui também as professoras doutoras que mais orientaram pesquisas científicas sobre a temática, Profª. Drª. Stela Nazareth Meneghel e Profª. Drª. Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca, respectivamente.

A seção seguinte reúne os dados de produções científicas que relacionaram a violência e o assédio, especificamente, no contexto educacional.

Cenário de Pesquisa em Educação: "atores" e suas relações

A presente seção apresentará como a violência e o assédio configuram-se em diálogo com a educação. Foram encontradas 19 produções científicas (teses e dissertações) que fazem esta relação, sendo distribuídas da seguinte forma: nove tratam de educação e violência simbólica; oito sobre educação e assédio moral; uma que relaciona violência de gênero e uma de assédio sexual.

As teses e dissertações relacionadas à educação tem como área de concentração principal as Ciências Humanas (13) seguida das Ciências Sociais (5) e Ciência da Saúde (1).

As produções que abordam o contexto educacional não foram produzidas somente nos PPGs de educação, sendo, portanto, distribuídos em outros PPGs conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição dos programas de pós-graduação que relacionam a temática à educação

Administração	Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy"
Administração de Empresas	Fundação Getúlio Vargas
Educação	**Universidade Federal do Rio Grande do Norte**
	Universidade do Extremo Sul Catarinense
	Universidade Federal da Paraíba
	Universidade Federal do Espírito Santo
	Universidade Federal do Sergipe
Educação Brasileira	**Universidade Federal do Ceará**
Enfermagem	Universidade de São Paulo
Ensino	**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**
Ensino de História	**Universidade Estadual de Ponta Grossa**
História	Universidade Federal do Espírito Santo
Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior	Universidade Federal do Ceará (2)
Psicologia	Universidade Tuiuti do Paraná (2)
	Universidade Federal do Amazonas
Psicologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Serviço Social	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Fonte: elaboração própria.

O cenário de pesquisa específico na área educacional é apresentado em seis perspectivas, a saber: geral, do estudante, do docente, do técnico-administrativo, relacional e uma síntese da temática no cenário educacional.

Na **perspectiva geral** foram encontradas três produções científicas que abordam os temas de forma geral. Uma com o descritor "assédio moral", outra com "violência de gênero" e a terceira com "violência simbólica". A investigação de Coelho (2018) e Pinto (2018) é realizada através de pesquisa documental para uma discussão de conceitos de assédio moral e as formas de representação das relações de gênero em processos judiciais oriundos de ocorrências entre estudantes/docentes. Souza (2007) realiza uma pesquisa etnográfica virtual e constata a violência simbólica presente na série televisiva Malhação.

Na **perspectiva do estudante** foram relacionadas seis produções científicas, sendo que todas elas foram classificadas dentro do descritor "violência simbólica". O perfil dos estudantes que participaram das investigações são alunos surdos (MORÁS, 2018), adolescentes vinculados ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREA/ES (MACHADO, 2015) e vinculados ao ensino fundamental nos anos finais (SILVA, 2014), ensino médio básico (CERQUEIRA, 2010), ensino médio do PROEJA (CARDOSO, 2018) e curso técnico subsequente (OLIVEIRA, 2016). Foram constatadas violências que atinge as pessoas com deficiência auditiva pela dificuldade de inclusão, aos adolescentes do CREA/ES que sofrem com a inadequação curricular para suas necessidades; o letramento escolar apontado como forma de violência simbólica e a opressão ocorrida nos ambientes escolares devido ao padrão do corpo perfeito. Duas investigações se assemelham por relacionar a violência simbólica aos motivos que levaram estudantes a evadirem do ensino médio PROEJA no IFRN (CARDOSO, 2018) e do curso técnico subsequente do IFSC (OLIVEIRA, 2016).

Na **perspectiva do docente**, das cinco pesquisas, quatro se encaixam no descritor "assédio moral" e apenas uma na "violência simbólica". Silva (2016) constata a existência do assédio moral entre professores de uma instituição pública de ensino superior, na medida que Teixeira (2014) afirma que, em uma instituição privada de ensino superior, as participantes do sexo feminino foram o maior alvo dos atos negativos praticados pelo empregador, colegas e alunos. Rodrigues (2013) endossa a existência do assédio moral em uma instituição de ensino superior privada e Caran (2007) identificou a existência de riscos psicossociais/pressão decorrentes do local de trabalho. Diferente das demais análises, Milhomem (2010) analisou as representações sociais de gênero, as expressões de violência simbólica no cotidiano do trabalho docente no interior da comunidade indígena Xerente.

Na **perspectiva dos técnicos administrativos** foram encontradas duas produções científicas, sendo uma com o descritor "assédio moral" e outra com o descritor "assédio sexual". As duas pesquisas são da mesma instituição. É perceptível a noção de complementaridade das pesquisas, uma vez que Damasceno (2012) procurou investigar a percepção dos servidores públicos técnico-administrativos no tocante ao conceito de Assédio Moral no ambiente organizacional e Lima (2018) investigou a percepção das servidoras lotadas na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Ceará, no tocante ao conceito de Assédio Sexual. Em ambos os casos, os técnicos administrativos apontaram o conhecimento sobre a forma de violência e a necessidade de melhorar o ambiente de trabalho na prevenção e combate ao assédio.

Na **perspectiva relacional** - investigações que vinculam a perspectiva de mais de um ator, encontramos três pesquisas, sendo que duas versam so-

bre assédio moral e uma sobre violência simbólica. Ao tomar como análise dois ou mais pontos de vistas as pesquisas denotam a forma de gestão como instrumento facilitador da prática de assédio moral nos docentes (DOLEZAL, 2013) e na relação estudante/docente são constatados vários transtornos psicossomáticos em docentes (PRISCO, 2012) enquanto que exaltando o olhar do estudante descobre-se que as relações escolares são hierarquizadas não permitindo a troca de saberes e conhecimento (SANTOS, 2017).

Em **síntese**, a temática de violência e assédio investigadas no cenário educacional apresentam como principais metodologias a entrevista; análise de conteúdo; questionário; etnografia; grupo focal e pesquisa documental. No que tange às referências, os principais autores nacionais citados são Paulo Freire, Margarida Barreto, Marilena Chaui, Maria Ester Freitas, Roberto Heloani, Guacira Louro e Heleieth Saffioti. Já os autores internacionais mais citados em pesquisas brasileiras sobre a temática foram Pierre Bourdieu, Marie-France Hirigoyen, Heinz Leymann e Serge Moscovici. Por fim, todas as perspectivas apontam a existência de violência simbólica no âmbito educacional de múltiplas formas e afetando vários atores.

Considerações finais

A investigação foi motivada pelo questionamento: "como a violência simbólica de gênero, traduzida por assédio moral e/ ou sexual, é abordada nas produções científicas (teses e dissertações) nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, mais especificamente, na área educacional?".

Uma primeira constatação é que o tema é pouco explorado nas pesquisas acadêmico-científicas com o levantamento de exíguas produções na BDTD. Foram encontradas 123 teses e dissertações, sendo que apenas 19 abordam a relação educação/violência simbólica de gênero ou educação/assédio moral/sexual.

Das 19 produções analisadas que relacionam a temática com a área da educação, pode-se afirmar que mesmo com abordagens distintas todas evidenciam violência, principalmente na forma simbólica, e mais especificamente ainda, a violência simbólica contra a mulher.

Dentre os tipos de violência citados, destacam-se ofensas em sala de aula (tanto por parte de professores e alunos), ataques à honra, assédio moral e/ou sexual, nas relações de trabalho, tanto em escolas públicas quanto em privadas.

A evasão escolar e abandono dos estudos são citados em vários estudos evidenciando muitos motivos geradores de violência contra os estudantes. Entre eles estão: trabalhar e estudar ao mesmo tempo; programas de estudos superficiais, fora da realidade dos discentes; sofrimento simbólico causado nos estudantes, reproduzidos pelos próprios mediadores

da cultura da escola, que inferiorizam a população por eles acolhida, principalmente em escolas localizadas nas periferias. O desprezo pelo letramento fora da escola e a crença apenas no letramento escolar como forma de assegurar um modo de vida superior também é um tipo de violência. A formação do jovem consumidor, heterossexual e domesticado induz ao *bullying* contra pessoas que não se enquadram no padrão do corpo perfeito, e também é motivo de evasão.

No que tange à educação inclusiva, a pesquisa feita na instituição que recebe alunos surdos apontou que a escola não é neutra, e que incluir não é apenas matricular, sendo necessários programas de políticas públicas e profissionais com formação específica. Em relação aos jovens que participam de programas de medidas socioeducativas, a escola é bem desinteressante e precisa passar por reavaliação do PDI.

Nas pesquisas sobre assédio moral, constata-se que as mulheres são o maior alvo desse tipo de violência. São motivados por questões pessoais e/ou organizacionais e são praticados por empregadores, por colegas de trabalho e por alunos. Competitividade, fragilidade, inexistência de normas e de processos referentes à prevenção, facilitam o assédio em ambientes acadêmicos.

Essa violência implica riscos psicossociais e afeta a saúde dos trabalhadores, causando uma série de transtornos, tais como estresse, ansiedade, insônia/dificuldades no sono, cefaleia, gastrite, depressão, herpes, problemas de voz, desmotivação, decepção com a carreira profissional. Apesar de as mulheres serem as principais vítimas, as que participaram da pesquisa na UFC, tinham pleno conhecimento acerca do conceito, sujeitos praticantes e efeitos nocivos deixados pelo assédio moral/sexual.

Não é diferente a violência contra a mulher nas tribos indígenas. Na pesquisa realizada na tribo Xerente, mesmo com escolarização feminina e assunção a novos papéis políticos e educacionais, ora abrem-se possibilidades para ampliação de direitos e cidadania, ora papéis masculinos mais tradicionais são reafirmados e enaltecidos nos discursos tanto de homens como de mulheres.

As produções que versaram sobre a parte de processos jurídicos apontaram que das mulheres eram exigidos recato, castidade e prova de "mulher honesta", enquanto os homens que cometiam crimes de sedução dispunham da justificativa de liberdade sexual masculina.

Contudo, evidencia-se um número baixo de produções em cada PPG e, mesmo que estejam dispersoas em várias áreas de conhecimento, as pesquisas produzidas nas ciências humanas e sociais caracterizam a maior densidade de produção. Pesquisas sobre a violência simbólica de gênero, assédio moral e, principalmente o assédio sexual, nas instituições educa-

cionais ainda são um tema controverso, porém, urgente de se ter mais visibilidade nos meios científicos.

Com o resultado da investigação, fica evidente a necessidade de aprofundar os estudos sobre violência simbólica de gênero e assédio moral/sexual na área educacional junto aos PPGs oferecidos no Brasil, buscando formas de enfrentamento para extinção ou pelo menos amenização destas situações.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. Aspectos teóricos e metodológicas. *In*: ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Gangues, Gênero e Juventude**: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti. **Riscos psicossociais e assédio moral no contexto acadêmico.** 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN**: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. Orientador: Moisés Domingos Sobrinho. 2018. 132f. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2018.

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos. **Juventude, Violência Simbólica e Corpo**: desvelando relações de poder no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2010.

COELHO, Péricles. **O assédio moral entre alunos e professores universitários na visão dos tribunais brasileiros e da psicologia forense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

DAMASCENO, Thalita Natasha Ferreira. **Assédio Moral em instituições de ensino superior (IES)**: o caso dos servidores técnicos-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2012.

DOLEZAL, Pedro Ururahy. **O assédio moral vinculado ao modelo de gestão das IES privadas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Rio de janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A dimensão simbólica da violência de gênero: uma discussão introdutória. **Athenea Digital** (Bellaterra), Bellaterra, n. 18, p. 237-243, Otoño, 2008. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2736191.pdf . Acesso em: 21 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/ Acesso em: 21 nov. 2018.

LIMA, Érica Cavalcante. **Assédio sexual em uma instituição de ensino superior**: a percepção das servidoras da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.

MACHADO, Rosely Maria Aparecida. **Educação, currículo escolar e violência simbólica**: um estudo de caso sobre adolescentes atendidos pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREA/ES (2010-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2010.

MORÁS, Nadjanara Ana Basso. **A cultura da escola inclusiva na perspectiva dos alunos surdos**. 2018. Dissertção (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2018

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. **Evasão nos cursos subsequentes do IF - SC campus Criciúma**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciuma, Santa Catarina, 2016.

PINTO, Solange da Silva. **O debate de gênero no ensino de História**: moças para casar – representações femininas nos processos crime de sedução em Ponta Grossa (1940-1970). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

PRISCO, Cristina Maria Fagundes. "**Tu não está ali, tu não existe**" : violência psicológica e assédio moral vertical ascendente com docentes de ensino público. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

RODRIGUES, Míriam. **As múltiplas faces do assédio moral no ensino superior privado na perspectiva de professores dos cursos de administração de empresas na cidade de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado

em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Rachel Fernanda Matos dos. **Violência escolar e as relações de poder entre professores e estudantes**: uma análise em Escolas Estaduais de ensino médio de Ribeirão Preto/SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, São Paulo, 2017.

SILVA, Jemima Queiroz da. **Dos hábitos aos habitus**: a (re)produção de sentidos no letramento escolar. 2014. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2014.

SILVA, Keila. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016.

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **O currículo cultural da série malhação**: desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude. 2007. Dissertação (Mestrado emem Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TEIXEIRA, Nely Raquel Moroz. **Identificação de assédio moral em professores universitários**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, 2014.

CENTRALIDADE E CRISE DO TRABALHO: ONDE ESTÃO AS MULHERES?[1]

Lucimara Moreira
Raquel Quirino

Introdução

O modelo fordista de produção começa a ser questionado, conforme Pierre Dardot e Christian Laval (2016), a partir do final da década de 1960, sobretudo pelo declínio da lucratividade, a desaceleração da produtividade e a alta inflação. Diversas intervenções políticas foram necessárias, devido às sucessivas crises, buscando-se reequilibrar o mercado. Hoje, a política neoliberal está orientada aos desejos dos grandes oligopólios, tornando-se guardiã das regras monetárias, perpetuando assim a subordinação à racionalidade que está voltada para a globalização e a financeirização.

Observa-se uma crise, sem precedentes, em resposta ao novo tipo de acumulação financeira que dispensa a mão de obra assalariada e, conforme descrito por Ricardo Antunes (2006), privilegia o que ele denomina como trabalho *subproletrarizado*, termo que abrange o trabalho parcial, precário, temporário, subcontratado, terceirizado e informal. E, apesar de toda a classe trabalhadora ser afetada pela crise econômica, as mulheres ainda são mais exploradas do que os homens, e, na maioria das vezes, são empurradas para os serviços precarizados e associados ao doméstico.

Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) colocam a divisão sexual do trabalho como a continuação da relação social desigual entre os sexos, que privilegia e valoriza o trabalho do homem, tido como produtivo, e desvaloriza o trabalho da mulher, associado ao reprodutivo. Em uma sociedade na qual observa-se historicamente uma divisão sexual do trabalho, que privi-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

legia os homens na esfera produtiva e as mulheres na reprodutiva, indaga-se: como elas estão inseridas neste novo contexto de trabalho?

Para elucidar esse questionamento, propõe-se um estudo qualitativo, embasado em pesquisa bibliográfica e documental, iniciando-se por breves apontamentos acerca da centralidade do trabalho e a crise do capitalismo, a participação feminina no índice PEA, concluindo com pesquisas e dados atuais sobre o novo cenário de trabalho das mulheres no Brasil.

Desenvolvimento

Centralidade do trabalho

A palavra latina que dá origem ao vocábulo trabalho, conforme evidencia Marilene Chauí (2015), é *tripalium*, instrumento utilizado para empalar escravos, e labor, em latim, significa esforço, dor, sofrimento, encurvasse sob o peso de uma carga. Muitas línguas modernas, derivadas ou influenciadas pelo latim, recuperaram a maldição lançada por Deus sobre Eva, no episódio da expulsão do paraíso, legando a ela o trabalho do parto. E vem daí a inquietação da autora, que se pergunta, dentre outras coisas, quando e porque o trabalho começou a ser visto como uma virtude.

A partir dos estudos de José Geraldo Pedrosa (2011, p. 6), observamos que os gregos antigos, através da poesia, já reconheciam o trabalho como uma virtude e valor moral, antecipando ideias que apareceriam posteriormente em Smith e Weber. Portanto, a "humanidade percorreu um longo trajeto histórico até que o sentido do trabalho deixasse de relacionar-se à tortura, ao sacrifício e ao necessário à subsistência".

Mesmo trazendo Max Weber e Émile Durkheim para embasar a mudança do valor do trabalho na sociedade, para José Geraldo Pedrosa (2011, p. 9), é a partir do século XX, com o desenvolvimento do marxismo, que percebemos o trabalho como condição para a formação do indivíduo, sendo colocado pela primeira vez "como a razão de ser do homem".

Georg Lukács (1978), na busca pela descrição da ontologia do ser social, descreve a importância do marxismo para elucidar essa questão. Conforme o autor, apesar do ser humano originar-se de processos biológicos, é o trabalho que o distingue dos demais animais. Mesmo que alguns pesquisadores digam que o salto evolutivo se dá pela consciência, se não houver uma ação, um sentido que leve o homem ao movimento, não há evolução nem transformação do meio.

Apesar do homem viver em um mundo de causalidades, é dele a ação de escolher entre as alternativas, visando uma finalidade. Destarte,

> [...] a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz

> ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação (LUKÁCS, 1978, p. 6).

Passando para a observação do capitalismo à luz da teoria marxista, Tom Bottomore (1988, p. 113) comenta que a principal intenção da análise de Marx é demonstrar como e porque os produtores são dominados pelo produto do trabalho, "como o trabalho morto, objetificado em sua existência como capital, exerce seu domínio sobre o trabalho vivo mediante as leis aparentemente objetivas da oferta e da procura".

A crise do trabalho no capitalismo contemporâneo

A crítica ao capitalismo precisa levar em consideração as mutações do próprio sistema de produção que, como nos diz Marilena Chauí (2015), mudou de um sistema inclusivo para exclusivo. Enquanto o capitalismo colocava um número cada vez maior de trabalhadores assalariados no mercado, desde o século XVIII até a década de 1970, a partir desse momento, devido ao capital financeiro, o monetarismo, e o desenvolvimento tecnológico, surgiu um novo tipo de acumulação de riqueza que dispensa o trabalho assalariado e o consumo de massa.

No intuito de compreender essa mudança significativa, e a crise a partir de 1970, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) descrevem que, a partir do final dos anos de 1960, o modelo fordista de produção começou a ser questionado devido ao declínio da lucratividade, fruto da desaceleração da produtividade, da combatividade dos assalariados e da alta inflação. Outro fator que corroborou com a crise foi a desregulação do sistema internacional após a Segunda Guerra Mundial, sendo que a flutuação geral das moedas, a partir de 1973, aumentou ainda mais a influência do mercado sobre as políticas econômicas.

O aumento na taxa de juros levou vários países à crise do endividamento, em particular os latino-americanos. Essa crise aumentou o poder dos credores sobre os devedores, de forma que certas disciplinas monetárias e orçamentárias passam a ser exigidas em troca de empréstimos. Essas intervenções visavam impor a política do estado concorrencial, definido por Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 198) como "o estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência a dos produtos estrangeiros, seja a dos produtos nacionais". Conforme Ricardo Antunes (2009, p. 28), é imprescindível entender as mudanças no mundo contemporâneo, os principais significados e consequên-

cias. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência, mais nefastas são as suas consequências, dentre elas "a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha".

Em outro estudo, Ricardo Antunes (2006) observa aspectos multifacetados do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo: temos uma diminuição da classe operária fabril; o aumento do assalariamento no setor de serviços; uma subproletarização exacerbada, com a expansão do trabalho parcial, precário, temporário, subcontratado e terceirizado; o aumento do contingente feminino no mundo operário e uma significativa heterogeneização do trabalho.

Dados históricos da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2018a), entre os anos de 1991 e 2017, demonstram um acréscimo de 40,75% no número de trabalhadores no setor da indústria, passando de 522,5 milhões para 735,4 milhões de pessoas, e, enquanto isso, o setor se serviços apresentou um acréscimo de 120,08% no número de pessoas empregadas, passando de 758,3 milhões para 1673,4 milhões. Segundo Ricardo Antunes (2006), apesar de alguns autores responsabilizarem a recessão econômica, enquanto outros se voltam para automação, robótica e microeletrônica, os fatos e dados deixam claro a nítida redução do proletariado fabril na participação total no contingente de trabalhadores, e o aumento da proporção de trabalhadores no setor de serviços. Esta redução da classe trabalhadora industrial cria uma dicotomia relevante, em que a diminuição da quantidade é seguida por um aumento na qualificação de uma pequena parcela destes trabalhadores, gerando também, por outro lado, uma grande parcela desqualificada para as funções.

Paralelamente a esta tendência temos a *subproletarização* do trabalho, como o trabalho precário, parcial, temporário, terceirizado, ou vinculados à economia informal. E como denomina Alain Bihr (1991, p. 89), todas essas categorias têm em comum "a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais".

Além do exposto acima, Ricardo Antunes (2006) nos recorda que o resultado mais brutal de todo esse processo de reestruturação do trabalho é o desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Conforme dados de 2017 da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2018b), apesar do desemprego mundial se manter estabilizado nos últimos anos, sendo de 5,6%, análises demonstram que a economia global não está criando empregos suficientes, além disso temos 42,5% da população empregada

em empregos vulneráveis,[2] 16% dos trabalhadores vivendo em situação de pobreza moderada, e 11,2% em extrema pobreza.[3]

Segundo István Mészáros (2002), como citado por Mirla Cisne (2014), as mulheres são 70% dos pobres do mundo e as maiores vítimas da precarização do trabalho e das políticas públicas. Por serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, muitas se encontram na informalidade, sem direitos trabalhistas assegurados, sendo maioria dentre os que buscam a assistência social para garantir as condições mínimas de sobrevivência da sua família. Isto ainda é agravado quando se atenta ao fato de que, além da desigualdade social, é cada vez maior o número de mulheres que assumem sozinhas a manutenção das famílias (SAFFIOTI, 1981).

Em épocas de crise, o gênero opera como um fator de seleção dos trabalhadores, "expulsando as mulheres muito mais do que os homens da estrutura ocupacional" (SAFFIOTI, 1976, p. 357). Observando a família como base de consumo, o rendimento da mulher, geralmente inferior ao do marido, afeta em menor grau o orçamento familiar. "Diante da superprodução de mercadorias, as empresas necessitam reduzir a produção, conservando o grau de produtividade do trabalho humano". Já que o trabalho feminino é legitimado como um complemento, parece normal para a sociedade que, no caso de supressão temporária, o marido seja privilegiado, e a mulher retirada do mercado de trabalho. "As mulheres, no Capital, não têm existência enquanto sexo social, mas fazem parte, com outras categorias, do exército industrial de reserva" (HIRATA, 2018).

Participação feminina no índice PEA

Inicia-se a contextualização das brasileiras no mundo do trabalho a partir da pesquisa de Heleieth Saffioti (1985), que apresenta dados sobre a participação feminina no mercado de trabalho, a partir do primeiro recenseamento realizado em 1872. Excluindo as pessoas categorizadas como sem profissão, as mulheres representavam 45,5% da população economicamente ativa (PEA),[4] em grande parte na indústria têxtil, agricultura, serviços domésticos e costureiras por conta própria. Vale ressaltar que essa porcentagem de trabalho feminino jamais foi registrada no país posteriormente.

2 Trabalhadores por conta própria e trabalhadores familiares (ILO, 2018b).

3 As taxas de pobreza moderada e extrema referem-se às parcelas de trabalhadores que vivem em domicílios com renda ou consumo per capita entre US $ 1,90 e US $ 3,10 por dia, em paridade de poder de compra (PPC) e menos de US $ 1,90 por dia (PPP), respectivamente (ILO, 2018b).

4 Segundo classificação do IBGE, que realiza o Censo Demográfico, as Pesquisas Domiciliares Anuais e outras pesquisas oficiais, a PEA inclui os ocupados e os desocupados. Já a População Economicamente Inativa inclui os aposentados, os que estão em asilos, os estudantes, os que vivem de renda e os/as que cuidam de afazeres domésticos (BRUSCHINI, 2007, p. 539).

Como resultado do primeiro surto de industrialização brasileira na década de 1920, a participação das mulheres nas atividades caiu drasticamente para 15,3% da PEA, com a diminuição da participação delas na indústria têxtil. Este fenômeno aumentou ainda mais a subordinação ao homem não apenas na esfera da reprodução, mas também da produção (SAFFIOTI, 1985).

O colapso da crise de 1929 foi sentido no país, com a mudança da hegemonia do setor cafeeiro para o industrial. Para Heleieth Saffioti (1985) a queda e estagnação econômica reverberou até 1939, quando a indústria começou a elevar a taxa de crescimento, com um crescimento intenso entre 1949 e 1959. Os enormes desequilíbrios sociais agravaram-se ainda mais neste período, com a migração campo-cidade, gerando as chamadas "populações urbanas marginais", e aumentando a mão de obra no terceiro setor, preferencialmente a feminina. Em contrapartida, segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), a profissionalização do magistério abriu espaço para aumentar gradativamente o nível de escolarização das mulheres.

A década de 1960 é marcada por uma crise inflacionária e medidas governamentais de fomento à economia, provocando o crescimento do emprego e da renda urbana na década de 1970, quando a indústria voltou a absorver parte da mão de obra feminina, continuando o movimento na década de 1980.

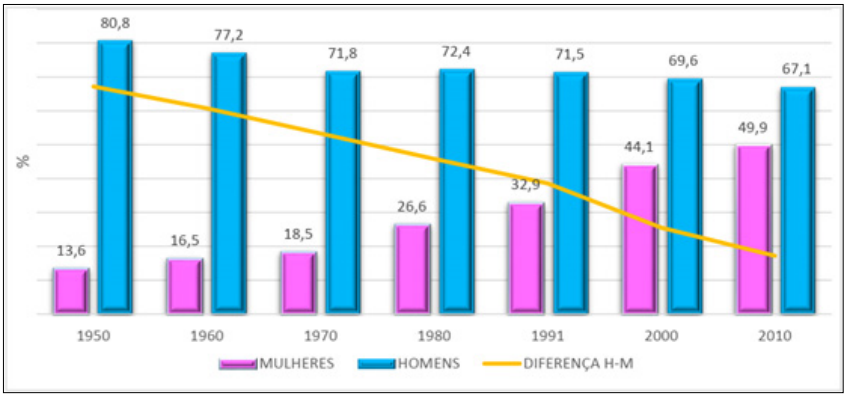
Portanto, a taxa de atividade feminina, que já era baixa em 1940, de 19,2% da PEA, cai ainda mais em 1950, chegando a 13,5%. Desde então, passou a um movimento de ascensão entre 1950 e 1960, chegando a 32,2% da PEA em 1982 (SAFFIOTI, 1985).

Levando em consideração o processo de industrialização brasileiro, Heleieth Saffioti (1981, p. 30) não acredita na "reversão do fenômeno de expulsão da força de trabalho feminina da indústria", e sim que o aproveitamento das mulheres no setor de serviços será crescente.

Cristina Bruschini (2007) aponta um crescimento constante do número de mulheres no mercado de trabalho desde a década de 1970, passando de 39,6% para 43,5% da PEA de 1993 a 2005. Na última década do século XX, o perfil das trabalhadoras mudou consideravelmente devido a importantes transformações culturais e sociais ocorridas no país, como a queda da fecundidade, a redução do tamanho das famílias, o envelhecimento da população, e o aumento do número de mulheres chefes da família.

Tânia Andrade (2016) demonstra através de dados censitários a evolução da participação feminina no mercado de trabalho, e a redução contínua da discrepância da PEA entre homens e mulheres, no período de 1950 a 2010, conforme gráfico abaixo:

Figura 1 – Participação na PEA brasileira, por gênero, de 1950 a 2010



Fonte: Andrade (2016, p. 10).

O cenário atual de trabalho das brasileiras

No Brasil, atualmente, a classe feminina compõe 55,2% dos alunos matriculados em cursos de graduação e 61,1% dos concluintes (INEP, 2017). Segundo Fanny Tabak (2007), além delas serem a maioria nas salas de aula, possuem de um a dois anos a mais de escolaridade, comparando as médias masculina e feminina. Ademais, na atividade docente do ensino superior, a titularidade delas é maior.

As mulheres são 42,5% dentre as pessoas ocupadas, conforme dados da PNAD de 2017 (IBGE, 2018b). Segundo a RAIS do mesmo ano base, elas são 44% dos empregados formais, com média salarial de R$2708,41, 85% do valor recebido pelos homens, de R$3.181,87 (BRASIL, 2018). Já tomando por base a PNAD referida acima, eles receberam R$2.335,00, e elas R$1.800,00, o que representa 77,5% do rendimento masculino. Apesar de ampliar o acesso a níveis mais elevados de instrução, o mesmo não reflete nos dados estatísticos sobre ocupação remunerada e média salarial. Constata-se através das estatísticas a desvalorização da mulher no mercado de trabalho.

O ***The Global Gender Gap Report*** (WEF, 2018) relata um progresso, de 2006 a 2017, com relação à diferença salarial mundial entre homens e mulheres, e evidencia que o avanço no ano de 2017 está relacionado ao aumento de renda e do número de mulheres em altos cargos, e na área técnica. Contudo, o mesmo relatório aponta que a equidade salarial entre os sexos, considerando a progressão atual, ocorrerá somente daqui a 202 anos.

Cristina Bruschini e Maria Rosa Lombardi (2007, p. 66) assinalam em seu estudo sobre a condição de trabalho feminina, entre os anos de 1992 e 2002, a "persistência dos já conhecidos padrões diferenciados de inserção feminina e masculina segundo setores e grupos de atividades econômicas".

Em ordem de concentração, o primeiro setor em que elas se encontram é o de serviços, e eles, a indústria, sendo que em 2002, em razão da nova classificação de atividades econômicas adotadas pelo IBGE, constatou-se que 40% das trabalhadoras estavam concentradas em três subsetores: educação, saúde e serviços sociais; serviços domésticos; e outros serviços coletivos, pessoais e sociais. Atualizando os dados com a SIS, do ano base de 2017, o percentual somado das categorias educação, saúde e serviços sociais; serviços domésticos; e demais serviços (pela descrição, o equivalente a serviços coletivos, pessoais e sociais) é de 60% (IBGE, 2018c).

As tarefas domésticas em 2017, conforme PNAD (IBGE, 2018b), ainda assinalam a tendência histórica das mulheres como principais responsáveis, uma vez que 91,7% realizam afazeres domésticos em suas residências, ou de parentes, enquanto os homens são 76,4%. Dentre os afazeres, as principais responsabilidades masculinas são cuidar da organização do domicílio (pagar contas, contratar serviços, orientar empregados, etc.) e fazer compras ou pesquisar preços de bens para o domicílio, enquanto as femininas são preparar ou servir alimentos, arrumar a mesa ou lavar louça, e cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos.

A Estatística de Gênero (IBGE, 2018a, p. 3) demonstra que, em 2016, "as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas) ", por semana. As mães de crianças pequenas ainda são mais penalizadas devido ao trabalho doméstico, deixando o trabalho produtivo. Na faixa etária de 25 a 49 anos, 53,3% das mães, que cuidam no seu domicílio de crianças de até três anos de idade, estão fora do mercado. Enquanto na mesma faixa etária, 65,5% das mulheres sem filhos pequenos estão trabalhando. Em vista disso, as mulheres além de serem as maiores sobrecarregadas com as tarefas domésticas, ainda são as principais responsáveis pelos afazeres que remetem ao cuidado da família.

Ainda debatendo sobre as tarefas de cuidado, e expandindo o conceito ao serviço voluntariado, com base na PNAD (IBGE, 2018b), em 2017, 5,1% das mulheres se dedicaram a algum trabalho voluntário, taxa 46% superior à dos homens, de 3,5%. Portanto, soma-se às diferenças de índices dos trabalhos produtivo e reprodutivo, o voluntariado.

O conjunto de dados expostos se refletem no número de ocupados em trabalhos parciais – trabalhos de até 30 horas semanais –, já que entre os homens 14,1% pertencem a essa modalidade, enquanto entre as mulheres o percentual é de 28,2% (IBGE, 2018b), diferença justificada pela quantidade de tarefas realizadas a mais, se comparada à realidade masculina.

Como as tarefas domésticas sempre foram atribuídas às mulheres, essa construção social influencia a visão do mercado de trabalho, que as

conduzem a funções simples, de baixo conhecimento técnico e repetitivas (HITARA, 2003). Ricardo Antunes (2006) ressalta que a mudança na estrutura produtiva e no mercado de trabalho, com a inserção da força feminina, possibilitou o aumento da exploração do trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, e em trabalhos "domésticos".

Não obstante a desigualdade salarial, a sobrecarga de trabalho, e a permanência em trabalhos parciais e precarizados, a discrepância se estende também para as taxas de desocupação. A SIS, com dados de 2017 aponta um índice de desocupação feminina de 14,6%, taxa 34% superior ao masculino, de 10,9% (IBGE, 2018c).

Outra característica relevante, segundo Helena Hirata (2002), é a bipolarização das atividades femininas no mercado de trabalho, a partir da década de 1990, em que há dois polos: de um lado profissionais altamente qualificadas, como engenheiras, medias, juízas, dentre outras; e, do outro, trabalhadoras com baixa qualificação e salário, exercendo tarefas socialmente desvalorizadas.

A inserção feminina no mercado de trabalho brasileiro é caracterizada pela precariedade, ao longo do tempo. Por outro lado, as mulheres com maior grau de instrução, além de ocuparem os tradicionais espaços femininos, como o magistério e a enfermagem, também estão ocupando espaço em profissões de prestígio, como a medicina, o direito, e em redutos tipicamente masculinos, como as engenharias. Esse ingresso é o resultado de vários fatores, como a transformação cultural que facilitou o acesso das mulheres ao ensino superior e a expansão das universidades públicas e privadas (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007).

Apesar dos avanços no campo profissional, o Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas (INSTITUTO ETHOS, 2016),[5] aponta que ainda há discrepâncias relacionando o gênero ao nível hierárquico. Com base nos dados apresentados na figura abaixo, evidencia-se um afunilamento no número de mulheres conforme a ascensão na carreira:

5 Realizado pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, com cooperação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e em parceria com: Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ONU Mulheres e Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) da Cidade de São Paulo.

Tabela 1 – Distribuição do pessoal por sexo, em porcentagem

	HOMENS	MULHERES
Conselho de Administração	89,0	11,0
Quadro Executivo	86,4	13,6
Gerência	68,7	31,3
Supervisão	61,2	38,8
Quadro Funcional	64,5	35,5
Trainees	57,4	42,6
Estagiários	41,1	58,9
Aprendizes	44,1	55,9

Fonte: perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas (INSTITUTO ETHOS, 2016, p. 17).

Após a apresentação das mulheres brasileiras no mundo do trabalho enfocando a articulação entre gênero e classe, faz-se importante lembrar, conforme de Cristina Bruschini e Maria Rosa Lombardi (2007, p. 78-79), que,

> considerar a raça/cor na análise das ocupações evidenciará um duplo gueto em que se encontram as mulheres negras. Como demonstrou o estudo do Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) para a região metropolitana de São Paulo, no ano 2000, as mulheres negras estavam mais presentes em ocupações da área da saúde (enfermeiras, parteiras, massagistas, técnicas de óptica, etc.) e em ocupações da áreas da educação, mas eram praticamente ausentes entre as profissionais de nível universitário – como as médicas, nutricionistas, dentistas, psicólogas, advogadas –, bem como entre as chefes e encarregadas, gerentes e diretoras.

As sociedades marcadas pela tragédia da escravidão precisam refletir sobre a desumanização da mulher negra, conforme Djamila Ribeiro (2016), e temas inescapáveis como o papel da mulher negra durante o trabalho escravo, os direitos civis das mulheres influenciados por raça e classe, a libertação e educação das mulheres negras, racismo e estupro, afastamento das tarefas domésticas em casa e entrada no mercado de trabalho antes das mulheres brancas, dentre outros, como descreve Rosane Borges (2016).

Considerações finais

Ressalta-se o caráter estrutural do trabalho para a formação e reprodução social. Mesmo que haja uma corrente de pensamento que sustenta que o salto evolutivo ocorre por causa da consciência humana, sem a ação,

sem o trabalho, não haveria a transformação do meio, característica vista aqui como crucial para a distinção entre homens e demais animais.

Devido às transformações do processo de produção do capitalismo, e da economia que passa do liberalismo ao neoliberalismo, observa-se o Estado como guardião das regras de mercado, que desenvolvem e perpetuam a globalização e financeirização da política e economia. Entretanto, essa evolução passa a desvalorizar o trabalho assalariado, aumentando ainda mais o contingente de trabalhadores subproletarizados, empurrados para o trabalho informal, parcial e precarizado. Com este cenário, a mulher passa a ter sua força de trabalho ainda mais desvalorizada.

Um fenômeno brasileiro que confirma essa observação é que a industrialização nacional retirou a mulher do mercado de trabalho, evidenciado pela diminuição do índice PEA, relativo às mulheres, a cada surto de industrialização. O mesmo só começa a apresentar um aumento gradativo da força de trabalho feminina a partir da década de 1950, devido ao descolamento entre atividade profissional da mulher e a indústria, sustentado pelo aumento da mão de obra no setor de serviços – preferencialmente feminina – e a profissionalização do magistério, outro setor feminilizado e feminizado, trazendo a possibilidade de ascensão intelectual às mulheres.

Constata-se um aumento significativo, nos últimos anos, do número de mulheres tanto nos índices escolares, como nos do mercado de trabalho, porém ainda perpetuam a diferença da média salarial entre os sexos, privilegiando os homens. O mesmo ocorre nas ocupações profissionais, com a concentração de homens no setor da indústria, e das mulheres no setor de serviços, e, também, nos níveis hierárquicos das empresas, em que os cargos de gestão e direção são majoritariamente masculinos, e os operacionais, femininos.

Ampliando a visão de trabalho para o produtivo, voltado ao mercado e salário, e, também, para o reprodutivo, aquele necessário à manutenção da vida, os dados atualizados ainda demonstram a tendência histórica das mulheres serem as principais responsáveis pelos afazeres domésticos, apesar da diminuição da discrepância. Contudo, mesmo que os homens estejam assumindo mais responsabilidades no âmbito doméstico, até mesmo entre as tarefas de casa há divisão sexual do trabalho, em que eles se responsabilizam por tarefas de compras e gestão do domicílio, e elas pela limpeza e preparação dos alimentos. E essa dupla jornada feminina, produtiva e reprodutiva, corrobora outra realidade: o número maior de mulheres entre os trabalhadores parciais e os desempregados.

Portanto, a pesquisa ainda aponta a tendência histórica de divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo, apesar dos novos arranjos do sistema capitalista, e das transformações do trabalho doméstico. Mesmo

com a ampliação de oportunidades para as mulheres, elas são as mais afetadas pelo novo modelo produção, aumentando o contingente de trabalhadores subproletarizados.

Referências

ANDRADE, Tânia. **Mulheres no mercado de trabalho**: onde nasce a desigualdade? Brasília: Câmara dos Deputados – Consultoria Legislativa, 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/yblsstdu. Acesso em: 20 maio 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BIHR, Alain. **Le Prolétariat Dans Tous Ses Éclats**. Le Monde Diplomatique, 1990.

BORGES, Rosane. Sobre Mulheres, raça e classe [orelha do livro]. *In*: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais** (**RAIS**) **2017**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2018. Disponível em: https://tinyurl.com/y6wkk4vf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: https://tinyurl.com/y8k2ba85. Acesso em: 20 maio 2020.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. *In*: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007. Disponível em: https://tinyurl.com/y979xlzx. Acesso em: 20 maio 2020.

CHAUI, Marilene. Sobre o direito à preguiça. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Mutações**: Elogio à preguiça. São Paulo: Edições SESC SP, 2015.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, Campinas, v. 16, n. 29, p. 14-27, 2018. Disponível em: https://tinyurl.com/ya9qtgfn. Acesso em: 20 maio 2020.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 139-156, 2002. Disponível em: https://tinyurl.com/y726nz44. Acesso em: 20 maio 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: https://tinyurl.com/yc82gn3x. Acesso em: 20 maio 2020.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 6, p. 144-156, 2003. Disponível em: https://tinyurl.com/y9qm2x32. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero** - Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. Disponível em: https://tinyurl.com/yyb55z36. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, jan./mar., 2018b. Disponível em: https://tinyurl.com/y8sb7dwt. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018c. Disponível em: https://tinyurl.com/yatf3olq. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: Instituto Ethos de Empresa e Responsabilidade Social, 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/ybfqj42j. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica n. 10/2017/CGCQTI/DEED - **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica**: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: https://tinyurl.com/yblkx6hl. Acesso em: 20 maio 2020.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World Employment and Social Outlook**: Trends 2018. Geneva: ILO, 2018a. Disponível em: https://tinyurl.com/ybdgp34o. Acesso em: 20 maio 2020.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World Employment and Social Outlook**: Trends 2018 Data Finder. Geneva: ILO, 2018b. Disponível em: https://tinyurl.com/y6uoffzk. Acesso em: 20 maio 2020.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *In*: NOGUEIRA, Marco Aurélio; BRANDÃO, Gildo Maçal; CHASIN, J.; SODRÉ, Nelson Wernwc (Org.). **Temas de ciências humanas**. São Paulo: 1978. p. 1-18. v. 4.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989. v. 5.

PEDROSA, José Geraldo. Conceitos para pensar o capital e seu apêndice: o trabalho. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 5-13, set./dez. 2011. Disponível em: https://tinyurl.com/y8gjqr7p. Acesso em: 20 maio 2020.

RIBEIRO, Djamila. Prefácio à edição brasileira. *In*: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 11-13.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **Do artesanal ao industrial**: a exploração da mulher. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, São Paulo, v. 8, p. 95-141, 1985. Disponível em: https://tinyurl.com/ycrqq58o. Acesso em: 20 maio 2020.

TABAK, Fanny. Apesar dos avanços: obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 3, n. 11, p. 9-20, jan./jun. 2007. Disponível em: https://tinyurl.com/y8rf7ujm. Acesso em: 20 maio 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report**. Geneva: WEF, 2018. Disponível em: https://tinyurl.com/yxglyhce. Acesso em: 20 maio 2020.

EIXO III

TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO

O COORDENADOR DE ÁREA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM BREVE LEVANTAMENTO DE PESQUISAS[1]

Fernanda Karine Moura Silva Sales
Célia Maria Fernandes Nunes

Introdução

A formação de professores tem sido foco de investimentos em relação às políticas públicas. Dentre elas, acompanhamos a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma ação indutora de política de formação de professores, vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

O PIBID visa aproximar os licenciandos do cotidiano das escolas públicas de educação básica, além da valorização do magistério. A Instituição de Ensino Superior (IES) interessada, submete a proposta de projeto institucional PIBID para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). O programa dentro da IES conta com a participação dos seguintes atores: coordenador institucional (professor que coordena o projeto institucional), coordenação de área de gestão de processos educacionais (devido à proporcionalidade do tamanho do programa, conta-se com professor que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto), coordenador de área (professor do ensino superior que coordena o subprojeto da sua área), supervisor (professor da educação básica) e licenciandos.

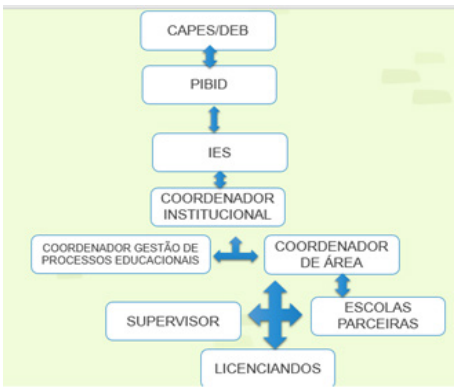
1 Este artigo apresenta um recorte da dissertação de Mestrado em Educação intitulada A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Os atores do programa desenvolvem as ações em subprojetos dentro das escolas de educação básica, proporcionando interação entre a universidade e a escola de educação básica, de modo a proporcionar um diálogo entre estes dois espaços de formação. Cada subprojeto é um projeto menor dentro de uma temática, onde o professor do ensino superior (coordenador de área) faz o processo de mediação. O subprojeto está dentro de um projeto maior, que é o projeto institucional das instituições de ensino superior.

O coordenador de área tem a função de mediar o processo de interação e coordenar o subprojeto em que os licenciandos participam e, ainda apresenta relatórios periódicos sobre o andamento do subprojeto na instituição parceira, contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena.

No fluxograma abaixo percebemos a relação entre os atores do PIBID:

Figura 1 – Fluxograma da estrutura do PIBID



Fonte: elaboração própria.

Em virtude dessa organização, o coordenador de área, está em constante interação com os dois espaços de formação: a escola e a universidade que se faz importante no processo de mediação das relações entre os licenciandos e os supervisores para o desenvolvimento das atividades dentro da escola.

Desta maneira, como apresentou o relatório de gestão PIBID, elaborado pela DEB, o processo de interação entre a escola e a universidade como *lócus de formação* "provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES" (DEB, 2013, p. 30).

Acreditamos que o coordenador de área é fundamental no processo de mediação do programa, assim como o PIBID tem impactado na sua formação e práticas enquanto professor formador pois possibilita o contato frequente com a educação básica, além da proximidade com diferentes atores no subprojeto.

Neste capítulo apresentamos um breve levantamento sobre o coordenador de área do PIBID, uma das etapas da dissertação de mestrado em educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) que analisou as contribuições das mesmas no que se refere às abordagens teórico metodológicas, os instrumentos de coleta de dados e os referenciais teóricos utilizados.

A importância do estado do conhecimento para o pesquisador

O levantamento de publicações sobre um determinado tema é importante para evitar discutir temáticas já estudadas e exploradas, bem como se faz necessária, para situar melhor os pesquisadores, dentro da temática existente, a respeito do assunto de interesse. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Como apontam Romanowski e Ens (2006), estes estudos são justificados devido às suas possibilidades sobre a progressão do conhecimento das pesquisas em determinada temática. Os levantamentos são realizados considerando o objetivo do estudo e podem ser do tipo estado da arte ou estado do conhecimento sobre um tema.

Romanoskwski e Ens (2006) discorrem sobre a diferença entre as duas abordagens de pesquisa. O estado da arte pode ser considerado mais amplo, devendo situar o leitor com relação ao que se tem pesquisado em variadas fontes, analisando, categorizando e revelando múltiplas abordagens e aspectos.

Já o estado do conhecimento busca investigar de forma mais concisa a temática que se tem interesse, atingindo a compreensão das temáticas dentro dos veículos investigados. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Compreendemos que o estado da arte envolve um estudo criterioso e detalhado sobre o assunto, nesse sentido, este tipo de levantamento envolve investigações mais minuciosas, em um número maior de fontes de dados, categorizando e "revelando múltiplos enfoques e perspectivas" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Assim, realizamos um levantamento em três fontes: 1) Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2) Grupo de trabalho que investiga a formação de professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 3) Revistas acadêmicas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP).

O trabalho se desenvolveu da seguinte maneira: realizamos na Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes realizamos dois descritores: buscamos com o descritor "PIBID" e, encontramos 704 trabalhos, no entanto, devido à grande amostra de resultados, afunilamos essa busca

e optamos por especificar a investigação com outros descritores para verificar a quantidade de pesquisas relacionadas. Em virtude disso buscamos por "PIBID UFOP" e "PIBID PED UFOP" entretanto não alcançamos os resultados almejados, pois no primeiro descritor obtivemos dois resultados e no segundo apenas um.

Procedemos outra busca, na mesma plataforma, com o descritor "coordenador de área PIBID" delimitando o período de 2007 a 2018 e a seguir traremos os resultados desta busca.

Tabela 1 – Resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritor	Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) – 2007 a 2018
"PIBID UFOP"	2
"PIBID PED UFOP"	1
"PIBID"	704
"Coordenadores de área PIBID"	67

Fonte: elaboração própria.

Após encontrarmos 67 resultados com o descritor "Coordenadores de área PIBID", decorremos a leitura dos títulos de palavras-chave e chegamos a um total de 35 pesquisas que mencionavam o PIBID. Ao lermos os resumos, identificamos que 16 destas mencionavam a formação inicial no PIBID, porém apenas cinco tinham relação com o coordenador de área e três delas faziam um estudo sobre o ator no programa.

Buscamos nas reuniões nacionais de 2007 a 2018 da ANPEd, trabalhos no grupo de formação docente "GT8", como nas revistas acadêmicas selecionadas, com o descritor "PIBID" e após o levantamento, procedemos a leitura dos títulos dos trabalhos, e em seguida, à leitura dos resumos e palavras chave e identificamos que em nenhuma destas fontes tinham publicações sobre o coordenador de área do PIBID.

No grupo de trabalho GT8, localizamos nove trabalhos sobre o PIBID e nenhum sobre o coordenador de área. Nas revistas acadêmicas localizamos um total de 14 resultados sobre o PIBID, somando as duas revistas, mas nenhum sobre o coordenador de área.

Tabela 2 – Resultados da busca no GT8 e nas Revistas acadêmicas

Descritor	GT8 (ANPED) 2007 a 2018	RBPFP 2007 a 2018	RBE 2007 a 2018
"PIBID"	9	8	6

Fonte: elaboração própria.

Os trabalhos foram identificados e sistematizados em tabela pela autora, em arquivo de Excel, as informações sobre: título, ano de publicação, tipo "tese", "dissertação" "artigo" ou "pôster", metodologia, instrumentos de coleta de dados, objetivos/questão de pesquisa, temática abordada e apontamentos.

Após a sistematização dos dados, construímos o estudo aqui apresentado, buscando identificar o ator coordenador de área dentro das pesquisas levantadas. Para isso, apresentaremos primeiro o levantamento sobre o PIBID, e, posteriormente, apresentaremos sobre o coordenador de área.

O levantamento das pesquisas sobre o PIBID: considerações iniciais

Neste tópico, apresentaremos o levantamento bibliográfico a partir da abordagem qualitativa, onde categorizamos as pesquisas encontradas sobre o PIBID de acordo com a temática em cada fonte de investigação.

No levantamento de pesquisas sobre o PIBID, incluindo todas as fontes após a filtragem e leitura, identificamos que as pesquisas se concentraram em torno da formação inicial, devido ao foco do programa estar relacionado à valorização da docência e promover a aproximação do ambiente de formação e atuação entre universidade e escola.

Um dos princípios estruturantes do programa é o elo entre as instituições formadoras, entre a teoria e prática em consonância com o que Nóvoa (2017) defende a respeito da "formação no exercício da profissão". Deste modo, identificamos no levantamento que as pesquisas apontaram para esta temática, ao mencionarem a *indissociação* entre a teoria e a prática, estabelecida pelo elo entre a universidade e a escola, de forma bastante recorrente nos trabalhos sobre iniciação à docência, como nos outros sete trabalhos sobre os supervisores e outros temas relacionados à política de formação de professores.

Salientamos a ausência nos resumos de uma descrição precisa sobre as etapas das pesquisas, metodologia e sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados. No entanto, a partir das informações descritas nos trabalhos, observamos a utilização de: entrevistas, portfólios, diários de campo, sequências didáticas, a matemática e as tecnologias da informação, pesquisas survey, estudos de caso, pesquisas narrativas, grupo focal, análise documental e bibliográfica.

A busca também evidenciou trabalhos sobre o significado do programa para as licenciaturas específicas, o impacto do PIBID nas comunidades de prática, fixação da docência para os licenciandos egressos do programa, impactos do PIBID nos cursos, contribuições e limites do programa para a formação e o desenvolvimento profissional e nas práticas docentes dos professores iniciantes.

Analisando os documentos legais do programa, identificamos que outro foco é a valorização do magistério, além de incentivar os professores da educação básica a contribuírem para a formação dos futuros professores como *co-formadores*, a partir da responsabilidade social da profissão (DEB, 2013).

A análise nos permitiu identificar a temática da relação entre a escola e a universidade, além da contribuição do programa para as experiências diferenciadas sobre a atuação dos licenciandos e supervisores, e a relação entre as políticas públicas e a formação de professores no Brasil.

Verificamos ainda, ao longo dos anos no levantamento, que tem aumentado aos poucos as pesquisas sobre a formação continuada relacionando a figura dos professores da educação básica. Os trabalhos vêm investigando sobre os supervisores do PIBID (professores da educação básica), retratando o impacto do programa para a formação continuada dos professores da educação básica, a contribuição para algumas práticas de inovação docentes a partir do programa.

Acreditamos que realizar o levantamento de pesquisas possibilita um aprofundamento maior da questão, como mencionado por André (2010), que, ao nosso entendimento, é uma forma para conseguir "aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente" (ANDRÉ, 2010, p. 7).

O levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Quando buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor "PIBID", não utilizamos outras filtragens e encontramos cerca de 704 resultados, dentre eles 458 dissertações e 145 teses. Devido à listagem extensa, optamos por descartar essa busca e realizar novas com os descritores "PIBID UFOP" e "PIBID PED UFOP" e, como o resultado não foi suficiente, retornando apenas um trabalho no primeiro descritor e dois pelo segundo, optamos por descartar e realizar nova busca na plataforma, com outro descritor, a fim de delimitar melhor a pesquisa, em função do sujeito a ser investigado.

Buscamos com o descritor "coordenador de área PIBID" sem demais filtragens e encontramos 67 resultados, dos quais realizamos a leitura dos resumos e verificamos que apenas 35 tratavam sobre o PIBID. Sistematizamos

no Excel, em colunas, os percursos das pesquisas, compreendendo: tipo de trabalho, palavras-chave, data da defesa, autor, título; instituição, questão-problema, teóricos utilizados, metodologia, questão futura e tema tratado.

A sistematização no Excel possibilitou identificar claramente as etapas de cada trabalho e a falta de informações nos resumos derivados da busca. No entanto, verificamos que as pesquisas tratavam sobre as contribuições do programa em perspectivas diferentes.

O coordenador de área foi citado abordando, principalmente, sua visão sobre a contribuição do programa para os licenciandos. Desse levantamento, separamos inicialmente cinco trabalhos que mencionavam este ator, no entanto, dois desses não abordavam a contribuição do programa para este sujeito especificamente e sim tratavam de forma mais geral, onde a dissertação versava sobre os saberes da docência universitária a partir da pedagogia Freire e uma tese sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente dos bolsistas de iniciação à docência e para a atuação docente dos outros atores.

Neste sentido, os trabalhos tiveram o ator coordenador de área como participante da pesquisa, mas este ator não foi o foco investigativo, sendo assim, apenas três trabalhos tratavam especialmente sobre o ator coordenador de área como foco da investigação.

O Levantamento no GT Formação de Professores (GT8/ ANPED) e Revistas Acadêmicas

A partir do levantamento realizado nos anais das reuniões científicas nacionais do grupo de trabalho sobre formação docente (GT8) da ANPEd, obtivemos cerca de 9 resultados com o descritor "PIBID" com o recorte temporal de 2007, onde encontramos a 30ª reunião em 2007, que aconteceu em Caxambu (MG) até 2018, na 38ª, que foi última reunião, em São Luís do Maranhão, em 2017.

Dentre os trabalhos levantados, destacamos que os temas tratam da formação inicial, valorização profissional e início e aprendizagem da docência, além da aproximação entre universidade e escola, avaliação dos discentes sobre o impacto do PIBID na sua formação profissional.

Tratavam, ainda, sobre aprendizagem da docência; análise de dissertações e teses produzidas entre 2010 a 2015 sobre a contribuição do programa para a educação básica, investigação sobre a autoria emergida dos portfólios produzidos pelos licenciandos e a contribuição do programa nos primeiros anos da docência.

Dentre as abordagens metodológicas, a abordagem qualitativa foi a predominante. Para a coleta de dados, optaram-se por grupos de discussão, pesquisa narrativa, análise documental, entrevista semiestruturada,

escrita de memoriais com abordagem (auto)biográfica, estudo de caso com observação, entrevista e análise documental de documentos oficiais, narrativas orais, levantamento bibliográfico, análise de portfólios, pesquisas *survey* com observação em campo e entrevista.

Neste levantamento no GT8, percebemos que, após 2011, os trabalhos sobre o PIBID começaram a aparecer nas reuniões nacionais da ANPED, no entanto, nenhuma dessas pesquisas abordaram especificamente o ator coordenador de área.

Nas revistas acadêmicas científicas investigadas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas (RBEP) e Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), encontramos um total de 14 resultados com o descritor "PIBID" em "artigos". Em ambas as revistas nenhuma pesquisa foi encontrada relacionada ao descritor "coordenador de área PIBID".

Na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP) encontramos oito resultados com o descritor "PIBID" e os temas abordados foram formação que une o ensino e a pesquisa, formação inicial e a parceria entre universidade e escola, pesquisa em rede sobre o supervisor do PIBID e políticas de formação de professores.

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) encontramos 6 resultados com o descritor "PIBID" onde quatro tratavam sobre formação inicial e outros dois sobre cotas raciais e rodas de conversa.

Ao analisar o total de 14 trabalhos, a opção pela abordagem qualitativa foi uma unanimidade. Os instrumentos para coleta de dados envolveram: entrevistas semiestruturadas, narrativas autobiográficas, história de vida, estudo de casos, observação, análise de documentos oficiais, questionários e análise bibliográfica foram escolhidas pelos pesquisadores, como também a análise de conteúdo, análise textual e discursiva.

Podemos perceber nos trabalhos de Assis (2017) artigo localizado no GT8 da ANPEd, em 2017 na 38ª Reunião 2017 São Luís/MA e na tese defendida em 2016 por Fernandes (2016) no catálogo de teses e dissertações da CAPES que há crescimento das pesquisas sobre o programa a partir do ano de 2015, e acreditamos, como também enfatiza André (2009), que se deva ao incentivo, investimento e crescimento do programa em todo o território brasileiro.

Destacamos que a maior parte das pesquisas encontradas tratam de assuntos que abrangem outras temáticas que envolvem o programa, e não o sujeito coordenador de área. Alguns trabalhos mostraram preocupação a respeito do desenvolvimento profissional docente, um tema ainda silenciado, apontado por Massena (2013).

No total geral, as fontes investigadas mostraram que o programa tem dialogado dentro de seus princípios e contribuído de variadas formas, colaborando com a escola, a universidade e os atores envolvidos. Principalmente, tem dialogado com a formação inicial, eixo central do programa e tem proporcionado para os participantes uma experiência diferenciada de formação.

Os trabalhos selecionados sobre o coordenador de área do PIBID

Os trabalhos selecionados foram uma tese e duas dissertações: a tese de Fernandes (2016) abordou o desenvolvimento profissional dos formadores de Química na interação entre Universidade e Escola; a dissertação de Silva (2016) investigou os coordenadores de área do PÍBID, trazendo um olhar sobre o desenvolvimento profissional; e a dissertação de Almeida (2015) tratou sobre os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do programa.

A opção pela abordagem qualitativa foi escolhida em por todas as pesquisas, bem como se utilizaram dos autores como Marcelo García (1999); Day (2001), Ponte (1994; 1998), Perrenoud (2000); Paulo Freire (1998), entre outros.

Esse referencial possibilitou às pesquisas a construção teórica sobre a formação docente, a profissão docente, práticas pedagógicas/docentes, formação de professores, política de formação docente, desenvolvimento profissional, educação emancipadora e sobre o histórico da formação de professores no Brasil.

As pesquisas sobre o coordenador de área identificadas mostraram uma diversidade de instrumentos que auxiliaram na construção dos dados das pesquisas resultantes das buscas. André (2010) ressalta que Marcelo García (1999) ponderou em seu trabalho que o campo da formação de professores, cada vez mais, tem se constituído por metodologias próprias e apontou cinco indicadores que mostram que a constituição do campo de formação de professores:

> [...] objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010, p. 2).

Desta maneira, André (2010) enfatiza a existência da necessidade aparente dos "pós-graduandos de dar voz ao docente, além de conhecer melhor o seu fazer", além disso, enfatiza o crescimento da utilização dos depoimentos orais e escritos, as histórias de vida e as pesquisas colaborativas no campo da formação docente (ANDRÉ, 2010, p. 6).

Segundo André (2010) os questionários estão sendo mais utilizados, além da "combinação de duas ou mais técnicas de coleta" no campo da formação de professores, cooperando para a afirmação sobre os cinco indicadores, tratados por Marcelo García (1999) que oportunizam o conhecimento, em relação à progressão, dentro do campo de formação de professores.

Nas pesquisas levantadas no catálogo de teses e dissertações da Capes, os trabalhos de Almeida (2015), Fernandes (2016) e Silva (2016) utilizaram da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a fim de oportunizar narrativas dos coordenadores de área para a concretização dos objetivos de suas pesquisas.

Os questionários foram utilizados também na pesquisa de Almeida (2015) e para a interpretação e análise dos dados foram usadas as análises textuais e discursivas, história de vida, colaborando com o apontamento de André (2010):

> Quanto às técnicas de coleta de dados, observa-se uma evolução positiva nos últimos anos: pesquisadores passam a utilizar o questionário, que havia sido banido das pesquisas nos anos 1990, o que mostra uma diminuição do preconceito sobre dados quantitativos. Além disso, outro aspecto positivo nas pesquisas recentes é a de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos (ANDRÉ, 2010, p. 6).

Nesse sentido, destacamos que a multiplicidade de instrumentos e técnicas de pesquisas, possibilitam aos pesquisadores, o aprofundamento em questões de maior complexidade além de construir os dados de forma mais clara e com maior número de informações sobre ângulos diferentes que são oportunizados por ferramentas diferentes entre si (ANDRÉ, 2010, p. 6).

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a formação de professores, como mostram as pesquisas. De acordo com o estudo avaliativo sobre o PIBID, desenvolvido por Gatti *et al.* (2014) e pelos trabalhos destacados neste levantamento, percebemos os impactos desse programa, como processo de formação diferenciada, para os professores envolvidos, unindo a profissão e a formação.

Segundo André (2010), durante as últimas décadas as pesquisas sobre formação docente passaram por mudanças. A autora destacou o interesse na formação inicial esteve presente nas pesquisas em 1990 e percebeu-se o encaminhamento para a progressão em torno do questionamento de outros aspectos da formação docente após os anos 2000. Com o PIBID percebemos que o campo da formação docente passou a ser representado de

forma diferente, a formação e a profissão começaram a ser alinhadas de forma teórica, metodológica e prática de forma indissociável.

O PIBID trouxe para o debate da formação de professores a importância dos vínculos entre as instituições formadoras. Em virtude da articulação da formação de professores, seja pela formação inicial ou continuada, o programa mostrou pelas pesquisas que possibilita a reflexão sobre as práticas na docência e contribui para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos (NÓVOA, 2017).

No entanto, nosso levantamento mostrou o impacto e o interesse do programa pela comunidade acadêmica, além da possibilidade de produzir uma formação diferenciada para os atores que participam dos subprojetos. O levantamento ainda mostrou que o coordenador de área tem ainda sido pouco investigado, pois, a política não foi formulada para que atendesse diretamente a este ator, contudo, apontou o interesse a respeito dos impactos do programa sobre este ator.

Embora as investigações sobre o PIBID abordem diferentes vertentes de impacto direcionados a outros atores do programa, o coordenador de área é afetado pelo desdobramento das ações do programa diretamente em seu trabalho, formação e nas suas práticas docentes, mesmo que a proposta do programa não seja formulada especificamente para o mesmo.

Percebemos que os objetivos do programa, como os seus princípios, têm sido trabalhados e alcançados em decorrência do tempo de desenvolvimento do programa, como a formação de professores alicerçada em casos concretos, demonstrada em pesquisas que discutem sequências didáticas, práticas de leitura, rodas de formação e diários de aula.

Outros princípios que percebemos adotados nas pesquisas foram a combinação do conhecimento teórico, metodológico e prático vivenciados nas instituições de ensino superior e nas escolas de educação básica e o trabalho coletivo com responsabilidade social da profissão.

Todavia, a formação de professores precisa passar por uma transformação profunda, onde o coordenador de área, como professor do ensino superior, compreenda a sua importância e auxilie na transformação do processo de formação de professores, buscando seu desenvolvimento profissional a partir da escola.

Referências

ALMEIDA, V. C. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa: Minas Gerais, 2015.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: contribuições à delimitação do campo. *In*: DALBEN, Ângela; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 229.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBENN Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

FCC/SEP. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). *In*: GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Textos FCC**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120p. v. 41. ISSN: 1984-6002 e-ISSN: 1984-6010.

FERNANDES, C. S. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola**: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência, 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASSENA, E. P. Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos. *In*: ENPEC, 9, 2013, Águas de Lindoia. **Anais**... Águas de Lindoia, 2013.

NÓVOA, Antônio. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SILVA, L. F. **Coordenadores de área do PIBID**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional, 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências de São Paulo: São Paulo, 2015.

PROFESSORES NA FLORESTA: PERMANECER OU ABANDONAR O MAGISTÉRIO EM ESCOLAS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA ACREANA?

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Adriana Ramos dos Santos
Lorene dos Santos

Introdução

Ao se reconhecer a porção da Floresta Amazônica localizada no estado do Acre como um local profícuo e distinto em que "diferentes grupos produzem e reproduzem saberes e práticas culturais diversificadas, convivendo em um cenário natural rico em biodiversidade, numa pluralidade sociocultural" (MARTINS, 2015, p. 41), reconhece-se igualmente o quão profícuo e distinto é o cotidiano e as perspectivas profissionais dos professores que lecionam nas escolas mais longínquas e solitárias, localizadas nas vastas áreas desta mesma Amazônia acreana – cenário que repercute diretamente no trabalho docente destes profissionais.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar as principais razões que motivam os professores permanecerem (ou não) na docência em escolas da Amazônia Acreana, considerando os desafios do trabalho docente e as expectativas para a ascensão na carreira do magistério.

Logo, o aporte teórico para o melhor entendimento do texto, além de se assentar nos estudos sobre o trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; TARDIF; LESSARD, 2005), dedica-se também à abordagem das especificidades da docência em escolas amazônicas (MARTINS, 2015), com destaques particulares à organização desta prática em escolas localizadas na Floresta acreana (SOUZA, 2013). Assim, as questões teóricas, ora apresentadas, têm

o intuito de oferecer um cenário que corrobora a pluralidade da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que a distingue, enquanto Educação da Floresta Amazônica, das demais práticas de docência campesina.

Essa conjuntura privilegia, portanto, a ideia de que o trabalho docente está contextualizado à identidade do professor do Campo, a qual se constitui de maneira diferente quando o sujeito se encontra nas áreas da Floresta acreana, uma região distante e pouco acessível no Norte do Brasil. Na verdade, acredita-se que a constituição identitária, especificamente dos professores da Floresta, permite a compreensão de um profissional da educação nas/para as escolas do interior do estado do Acre, local em que as matas e os rios decidem como e quando as classes multisseriadas devem se manter em atividade. Portanto, é preciso abordar a escola como espaço de construção social, bem como de escolarização e formação docente coerente com aqueles que ensinam e aprendem nestas escolas (MARTINS, 2015). Ao mesmo tempo, é também necessário perceber as inúmeras dificuldades e potencialidades do profissional/pessoa que mantém sua condição docente no interior da Floresta Amazônica, uma vez que não se pode separar esta pessoa de seu exercício como professor.

Dessa forma, com base no entendimento das especificidades do professor e do trabalho docente no interior da Floresta Acreana, a construção metodológica se concentrou em uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio da aplicação de questionários junto a 83 professores (ainda em formação) que lecionam no município de Feijó, interior do estado do Acre.

Diante disso, para a melhor compreensão do estudo, apresenta-se o texto com a seguinte estrutura: após esta introdução, o segundo item indicará o "Desenvolvimento" do texto, baseado em três etapas: a "Fundamentação teórica", com algumas publicações importantes para a compreensão do assunto, a "Metodologia", com a delimitação das fases e procedimentos para a realização da pesquisa, e os "Resultados e Discussão", com a análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, o terceiro e último item exibirá as considerações finais do estudo, apontando também as contribuições desta pesquisa para as reflexões que permeiam os estudos sobre os professores da Floresta, bem como as perspectivas do trabalho docente destes profissionais para a manutenção da Educação do Campo na Floresta Amazônica acreana.

Desenvolvimento

Esta etapa do texto apresentará três subitens importantes para a compreensão global da pesquisa. O primeiro deles, definido como "Fundamentação Teórica", apresenta conceitos basilares para o entendimento

do texto, especialmente aqueles que delimitam as interpretações sobre trabalho docente, condição docente e professores da Floresta. O segundo subitem dedica-se à apresentação da "Metodologia" do estudo, considerando a especificidade dos sujeitos participantes da pesquisa e da coleta de dados realizada. Já o terceiro subitem, "Resultados e Discussão", destina-se à análise e interpretação dos dados coletados, oferecendo especial atenção aos aspectos que permeiam – direta ou indiretamente – o trabalho docente dos professores da Floresta acreana.

Fundamentação Teórica

Apesar de admitirem as grandes incertezas e complexidades advindas na ação de ensinar, Tardif e Lessard (2005) caracterizam aspectos importantes do trabalho docente, os quais em muito contribuem para o entendimento da constituição da identidade do professor, bem como para a sua condição docente. Assim, os autores caracterizam a docência como "uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 8). Logo, os autores aventuram-se em apresentar bases para "uma teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho **com** e **sobre** o outro" (*Idem*, p. 11 – grifos nossos). Neste mesmo contexto, eles apresentam três dimensões solidárias estabelecidas no trabalho dos professores: a atividade, o *status* e a experiência.

Quanto à atividade, esta pode ser abordada de acordo com sua organização – o espaço sociofísico da célula-classe, onde tudo acontece e onde se mantém "um território inviolável de autonomia do professor" (*Ibidem*, p. 277), mas que faz parte de uma organização maior da escola – e de acordo com seu desenvolvimento – o chamado "processo interacional de realização", o qual "cobre um amplo campo de relações com o outro, no caso, os alunos, enquanto indivíduos e como grupo" (*Ibidem*, p. 279), além de se associar às questões instrumentais do professor no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a "presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola" (*Ibidem*, p. 281).

Em relação ao *status*, este está estreitamente vinculado à identidade dos professores, a qual foi concebida como "um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos" (*Ibidem*, p. 281) e em uma "teia de aranha das existências codificadas de seu trabalho" (*Ibidem*, p. 282). Se em momentos diversos, a identidade do professor é calcada em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos alunos), em outras situações exige leveza (ao motivar esses mesmos alunos). Esse cenário se revela em inúmeros contrassensos e deixa transparecer a docência como um traba-

lho de composição identitária com papeis diversos: "como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivador, etc." (DEROUET, 1992, p. 32 *apud* TARDIF; LESSARD, 2005, p. 284). Tantas identidades compõem outros tantos tipos de trabalho, tais como o trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho feminino e muitos outros trabalhos que exigem do "trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis [...]" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285).

Por fim, quanto à experiência, esta designa, de modo geral, a noção de verdade de sua vivência prática. Logo, a aprendizagem para a docência é **aprendida** durante a docência, geralmente em exercício solitário (no que diz respeito ao apoio de outros profissionais da educação), que se cristaliza na própria rotina imposta pela docência, "que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos" (*Ibidem*, p. 286). Dessa forma, é esse *working knowledge*, advindo de visões multidimensionais (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica), que compõe o sujeito hermenêutico que é o ser humano professor. Nesse sentido, é essencial ressaltar que:

> [...] a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu 'eu-profissional', e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. **Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz** (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 288, grifos nossos).

Pensar neste ser professor, que se estrutura pela experiência, é pensar, então, nas potencialidades das suas reais experiências, ao se acreditar que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", já que "nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (BONDÍA, 2002, p. 20).

Entretanto, a particularidade das experiências construídas e constituídas pelo ser professor não anulam as forças que incidem sobre o trabalho docente – principalmente aquelas que buscam controlá-lo. Por isso, concorda-se com as indicações feitas por Oliveira (2004) ao afirmar que a categoria indicada como "trabalho docente" abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que se estabelece o exercício profissional no ambiente escolar. Assim, ao se pensar em trabalho docente, é preciso se considerar também as responsabilidades e relações que se realizam na escola e que estão para

além da regência de classe, as quais estão sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por diminuição dos custos e aumento da eficácia – mecanismos estes corroborados, muitas vezes, pela comunidade onde a escola e o professor estão inseridos.

Em um contexto no qual a gestão escolar busca controlar o trabalho do professor e tem a legitimidade da comunidade para isso, o olhar mais atento para a condição docente não pode ser secundarizado; ao contrário: ele precisa ganhar ainda mais destaque. Logo, considera-se como condição docente, como bem indica Teixeira (2007, p. 428), "a situação na qual um sujeito se torna professor". Na visão desta autora, é especialmente fundamental que a docência seja interpretada como uma relação social instaurada entre docente e discente, uma vez que "um não existe sem o outro" e, portanto, "docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro" (*Idem*, p. 429).

É neste panorama que se torna possível particularizar as condições docentes (e de vida) dos professores da Floresta, uma vez que as especificidades do trabalho docente, exercido por esse coletivo de professores, traz uma conjuntura marcada pelos comandos da Floresta e dos rios – neste caso, com ênfase às matas e rios no estado do Acre (MARTINS, 2015).

Entretanto, para a melhor compreensão de quem são os chamados "professores da Floresta" – mais precisamente aqueles que lecionam na área da Floresta Amazônica acreana – é válido reconhecer as especificidades dos profissionais que se dedicam à educação do campo/da floresta/ribeirinha.

Em princípio, é válido ressaltar as razões que nos levaram a optar pela expressão "Educação do Campo". De acordo com a definição de Caldart (2012, p. 257, grifos da autora), a Educação do Campo "nomeia um **fenômeno da realidade brasileira atual**, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". A mesma autora retrata, ainda, como a referida expressão tem uma história recente, mas que já sucinta uma trajetória importante para o seu reconhecimento no cenário educacional brasileiro.

> O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como **Educação Básica do Campo** no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada **Educação do Campo** a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257-258, grifos da autora).

É nesse sentido que se evita usar a expressão educação rural, substituindo-a ideologicamente por Educação do Campo. Acredita-se que, como bem coloca Arroyo (2015, p. 51). "a história da precaríssima e velha educação rural é inseparável da história do trato patrimonialista, da apropriação pelas elites da terra, do Estado e do público". Assim sendo, considera-se o "termo rural como termo pejorativo por ressaltar as desigualdades do contexto capitalista, como a migração do campo para a cidade e a extinção do rural sugado pelo modo de produção da cidade", bem como se pressupõe a quebra com as "visões distorcidas do camponês como algo fora do comum e/ou atrasado, visão esta que contribui para a manutenção de situações de dominação, poderia ocorrer a partir da valorização da escola enquanto condição de mudança" (CARVALHO, 2015, p. 56).

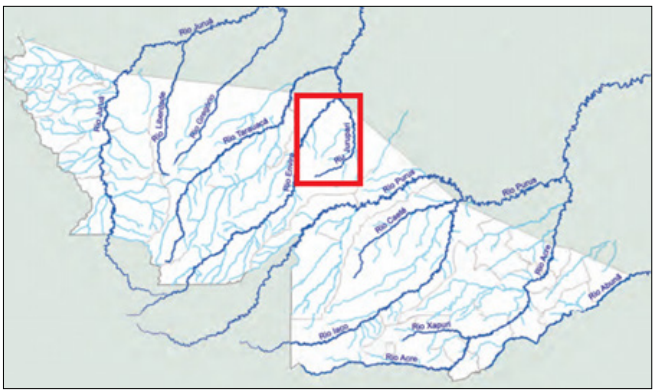
O reconhecimento de uma Educação do Campo que realmente valorize a escola enquanto condição de mudança para os sujeitos que vivem na Floresta Amazônica, no estado do Acre, é a busca que justifica a insistência em se delimitar os chamados "professores da Floresta". Assim, essa denominação engloba tanto os sujeitos que lecionam em escolas localizadas nas áreas mais adentradas da mata, quanto os professores ribeirinhos – ou seja, aqueles que trabalham em escolas localizadas às margens dos rios. O que consideramos como importante nesta definição é que estes profissionais também são reconhecidos como sujeitos que compõem e/ou são partícipes das vivências dos "povos da floresta, guardiões de culturas milenares e habitantes de um berço de riquezas naturais insondáveis" ao mesmo tempo em que são vistos como um coletivo representativo e, portanto, "precisam que seus direitos fundamentais sejam efetivamente reconhecidos e respeitados" (SOUZA, 2013, p. 13).

Também na visão de Souza (2013), pensar nestes professores é também pensar na docência de profissionais que respeitam a vida camponesa no interior da Floresta Amazônica e, portanto, distanciam-se de um modelo atrelado ao agronegócio, o qual (geralmente) impõe como deve viver o homem do campo, "expropriando-o da natureza e da vida e implantando o atrelamento exploratório ao mercado capitalista" (*Idem*, p. 13). Para as comunidades onde os professores da Floresta trabalham – e onde muitos deles vivem – a distância do agronegócio não está associada à distância da melhoria de vida. Na verdade, a seguinte representação já se findou: "o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas" (ARROYO, 2006, p. 10). Esse novo cenário pode ser visto na melhor caracterização dos sujeitos de pesquisa do presente estudo: os professores da Floresta acreana – um dos objetos de análise do próximo subitem.

Metodologia

É possível caracterizar esta investigação como uma pesquisa de abordagem qualitativa com caráter descritivo e analítico. Para a produção dos dados, realizou-se uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários. A opção pelo questionário é justificada por ser este um instrumento privilegiado de sondagem que permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas (LAVILLE; DIONE, 1999). Tal questionário foi aplicado aos 83 professores – nomeados aleatoriamente como "Professora 1", "Professor 2" e assim por diante, assegurando-se assim a manutenção do anonimato destes sujeitos, exibindo apenas o gênero por eles/elas declarado. Observa-se que todos os sujeitos de pesquisa lecionam em escolas localizadas no município de Feijó, interior do estado do Acre, o qual é banhado pelos rios Envira e Jurupari (afluentes do rio Amazonas), fundamentais para a manutenção das escolas da Amazônia na porção mais sul-ocidental do Brasil (Figura 1).

Figura 1 – Mapa da Hidrografia do Estado do Acre[1]



Fonte: Acre em Números (2013, p. 32).

Ao ressaltar quem são estes sujeitos de pesquisa e onde lecionam, ressalta-se igualmente que todos eles ainda estão em formação, uma vez que a grande maioria está cursando sua primeira licenciatura, ao realizar o curso presencial de graduação em Pedagogia em uma das quatro turmas da parceria promovida entre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) – que, por ser uma política pública educacional, oferece os recursos financeiros – e a Universidade Federal do Acre (Ufac) – a qual proporciona todo o aparato didático-pedagógico para a realização do curso.

1 Fonte: Acre em Números (2013, p. 32). Disponível em: http://www.ac.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2017. É importante ressaltar que o retângulo, em vermelho, foi editado para realçar a principal porção do município de Feijó, na qual se localizam a maior parte das escolas em que lecionam os sujeitos de pesquisa.

É conveniente destacar também que o Parfor é uma proposta de formação de caráter emergencial e intensivo, sendo realizada durante os três primeiros meses do ano – seis dias da semana, em 10 horas/aula diárias. Esse período equivale à época mais marcante do denominado como inverno amazônico (extremamente chuvoso e, portanto, tendencioso às cheias dos rios), o qual impossibilita a manutenção das escolas ribeirinhas e/ou localizadas nas áreas de floresta. Assim sendo, os professores/estudantes cursam, no Núcleo da Ufac na área urbana de Feijó, as disciplinas (indicadas pela matriz curricular prevista para o curso de licenciatura em Pedagogia do Campus sede da Ufac, em Rio Branco) de forma modular, ou seja, ministradas geralmente em 60 horas/aula semanais. Ao encerrar o mês de março, estes professores retornam para lecionar em escolas campesinas – nomeadas, por eles mesmos e pelo poder público estadual/municipal, como escolas rurais. Diante deste do panorama de formação proposto pelo Parfor, é possível sugerir que ele "não segue os princípios metodológicos da Educação do Campo", já que não apresenta adaptações de sua matriz curricular para os professores campesinos; entretanto, é inegável que "o acesso dos estudantes tem sido satisfatoriamente realizado" (BRITO, 2013, p. 108).

Como última etapa metodológica, aponta-se que, com o apoio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008), foi possível identificar as principais visões que os sujeitos de pesquisa têm sobre o trabalho docente na Floresta e, portanto, sobre as expectativas que eles mantêm quanto à permanência ou ao abandono da carreira do magistério nas escolas amazônicas, sendo estes aspectos centrais que serão abordados no próximo subitem.

Resultados e Discussão

Dentre as diversas interrogativas propostas pelo questionário, uma delas se dedicou a conhecer as expectativas dos sujeitos de pesquisa quanto ao desejo de permanecer ou abandonar a docência nas escolas campesinas em que já lecionam. Tal interrogativa tem a seguinte descrição: "quando você terminar a graduação em Pedagogia, você tem a intenção de se manter na comunidade em que trabalha atualmente – ou pretende lecionar em outra localidade? Se possível, explique".

Dos 83 respondentes, 42 deles dizem almejar a permanência nas comunidades em que já lecionam. Em meio às diversas razões que os levam a desejarem a manutenção da docência nestas comunidades, alguns fatores não se relacionam diretamente ao trabalho docente; entretanto, estão essencialmente relacionados ao bem-estar destes professores, considerando que "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 15).

Portanto, há razões que interferem indiretamente no trabalho e na condição docente, mas são muito representativas para o exercício da docência, sendo estas: a proximidade que os professores mantêm com suas próprias famílias, que residem na mesma comunidade ou em uma localidade próxima da escola, e/ou a possibilidade de manutenção de suas colônias[2]. Exemplo disso são as indicações feitas pela *Professora 46* e pelo *Professor 13*. A *Professora 46* afirmou: "quero muito ficar lá [na comunidade em que trabalha], pois gosto muito de lá. Eu me sinto muito aceita lá". Em outras questões, a mesma professora indica que já morou e estudou (entre a 3ª e a 8ª série) na mesma escola multisseriada em que trabalha nos últimos três anos; porém, agora ela mora com a família e os filhos em uma localidade próxima à escola – algo que deseja manter quando terminar a graduação. Da mesma forma, o *Professor 13* nasceu, cresceu e se sustenta com grande satisfação na mesma comunidade, mantendo uma pequena colônia e seu contrato como docente em uma escola municipal. Nesse sentido, como ele mesmo afirma, "sou bem recebido e sou mesmo um membro importante desta comunidade porque eles confiam muito em mim", o que o estimula a sonhar: "no futuro, eu quero ver um aluno meu lecionando na mesma escola onde eu trabalho hoje. Esse é um dos meus maiores sonhos".

De fato, a aceitação da comunidade ao trabalho do professor é condição *sine qua non* para o desejo de permanência do professor na comunidade em que trabalha. Diversos professores indicam que, para lecionar, residem nas próprias escolas em que lecionam e se distanciam durante vários dias de suas famílias, mas que a acolhida das comunidades e dos seus alunos é, em muitos casos, determinante para o desejo pela permanência. Logo, percebe-se que o *status* que à docência compreende, está necessariamente vinculado às múltiplas interações que o professor mantém com os outros atores educativos (TARDIF; LESSARD, 2005) – ao se considerar que os membros da comunidade onde o professor leciona também são atores educativos determinantes para o reconhecimento identitário do professor.

Em contrapartida, a grande maioria dos 41 professores que não deseja lecionar em escolas campesinas, tem argumentos "inversamente idênticos" para justificar as razões para a aspiração em lecionar nas escolas urbanas ou, raramente, em abandonar a docência: a distância de suas famílias, a rejeição das comunidades em que trabalham e as dificuldades impostas ao trabalho docente, quando se opta (ou se sente obrigado, por carência de outras oportunidades laborais) em trabalhar nas escolas da Floresta e/ou em áreas ribeirinhas.

2 As colônias são áreas de assentamento de famílias que têm a produção agrícola como principal forma de sobrevivência. Tais assentamentos são implementados pelas ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a partir da desapropriação de áreas improdutivas e seguinte assentamento destas famílias (CAMPOS, 2004).

O depoimento da *Professora 68* ilustra bem essa realidade. A impossibilidade de manter contato diário com sua família, residente no meio urbano, é o principal argumento para seu desejo em lecionar em uma escola mais próxima do centro de Feijó. Além disso, ela alega que "deve ser melhor dar aula em uma escola da cidade", uma vez que a escola em que leciona está às margens do Rio Envira, onde "só podemos ir de batelão ou casco" – embarcações adequadas para o difícil trajeto imposto por este rio até sua escola.

É nesse momento que fica essencialmente necessário ressaltar os "melindres" da Floresta acreana, em especial no que diz respeito ao deslocamento que os professores precisam fazer para chegarem até as escolas – deslocamentos estes que duram até quatro dias, em áreas que não ultrapassam a área do município de Feijó. Em muitas localidades, principalmente aquelas que estão mais afastadas do trajeto dos principais rios, no período do verão amazônico (sem chuvas), os transeuntes fazem longuíssimas caminhadas em estradas de terra, popularmente nomeadas como "ramais", e/ou em trilhas conhecidas pelos residentes, no meio da mata. Já no período de inverno amazônico (com muitas chuvas), o lamaçal é tamanho que há a exigência do uso de motocicletas (que, em alguns casos, devem ser veículos adaptados para uso em rally); esta situação, muitas vezes, impede a circulação de pessoas. Já nas comunidades ribeirinhas, as dificuldades são inversas: no inverno, os rios estão cheios e o trajeto fluvial é tranquilo; no verão, os rios secam e os barcos maiores são impedidos de realizar o mesmo trajeto.

Além das inúmeras dificuldades de deslocamento, há muitos outros desafios impostos pela Floresta ao trabalho docente. Mesmo entre aqueles que desejam se manter na docência campesina, todos concordam que a carência absoluta de recursos didático-pedagógicos é uma realidade cruel destes professores. É bem verdade que muitos deles, pelos saberes da experiência já acumulados e pelos obstáculos que lhes são frequentemente impostos, conseguem organizar uma rotina que exige poucos recursos e, assim, "dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286). Entretanto, concordamos com Martins (2015) ao afirmar que:

> Compreendemos a importância dos saberes da experiência, no entanto, a falta de recursos, de estrutura física, de valorização profissional e, consequentemente, de um quadro de pessoal qualificado na escola, levam o profissional da área rural ao enfrentamento das condições de existência no lugar, não por vontade própria, mas por barreiras de pleno acesso a melhores opções de formação e prática docente, nos espaços formais, fora da instituição escolar (MARTINS, 2015, p. 178).

Dentre as dificuldades apontadas por Martins, outras se correlacionam à falta de recursos para a execução do trabalho docente, sendo a que merece mais destaque a ausência de quaisquer outros profissionais para apoio e/ou acompanhamento pedagógico. O quadro profissional mais comum, das escolas que mantêm classes multisseriadas no interior da Amazônia acreana, é composto apenas pelo unidocente, que leciona em classes multisseriadas para crianças e jovens do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e muitas vezes, reside na própria escola em que trabalha, deslocando-se para visitar a família ocasionalmente. Assim, ao morar na própria escola, o docente também admite todas as tarefas previstas para o funcionamento da instituição. Esse cenário é bem retratado, mais uma vez, pelas palavras de Martins.

> [...] não há, nas escolas rurais estaduais ou municipais, infraestrutura para as classes multisseriadas, que são prejudicadas em comparação à sala seriada, mesmo quando esta é da escola do campo. Tanto na escola rural de responsabilidade do município quanto na escola rural de responsabilidade do estado, existem professores que assumem funções além da docência, como de merendeiro e zelador, bem como há grande número de alunos agrupados em um mesmo espaço (MARTINS, 2015, p. 78).

É nesse contexto que a docência não assume somente um caráter essencialmente solitário, mas ostenta, na verdade, um cenário de abandono, tristemente retratado pela *Professora 1* que, ao justificar seu interesse em exercer, após a formatura, a docência no meio urbano, indica: "considero muito difícil o fato de ser professora, servente, merendeira, vigia, etc. Tudo sou eu!". Este relato corrobora, novamente, uma situação que cria "mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade, flexibilidade, exigindo deste trabalhador policompetências para executar o seu trabalho" (ARAÚJO; SOUZA, 2017, p. 17).

Esses argumentos, que claramente expõem os obstáculos para o exercício docente em escolas no interior da Amazônia acreana, precisam ser considerados na formulação de políticas públicas. Sem estas, os professores da floresta estão fadados a sempre se submeterem a contratos temporários, com remunerações ínfimas (quando comparadas àquelas recebidas por seus colegas no meio urbano) e a péssimas condições de trabalho docente. Este é um cenário que os obriga, diversas vezes, a abandonar em definitivo a sala de aula para buscar outras colocações de trabalho que em nada se relacionam à docência.

Considerações finais

A investigação nos permitiu, ainda que preliminarmente, apresentar as razões basilares que motivam os professores a permanecerem ou a abandonarem o trabalho docente nas escolas da Floresta Amazônica acreana. Foi muito interessante observar que tais razões apresentam coerências significativas que assinalam o desejo de permanecer e de abandonar, principalmente quando a argumentação dos professores está relacionada aos aspectos familiares e à acolhida das comunidades em que trabalham.

Entre aqueles que desejam a manutenção da docência em escolas campesinas, nas regiões mais longínquas e embrenhadas na Amazônia acreana, percebe-se, de fato, que a experiência do magistério os toca com profundidade (BONDÍA, 2002). Tal profundidade está associada à vinculação do exercício do magistério com a satisfatória sobrevivência das comunidades tradicionais, muito prevalentes no interior da Floresta acreana. Portanto, pensar em ascensão social, na conjuntura de vida destes sujeitos, é pensar em boas condições de trabalho docente para que o magistério e a comunidade se sustentem com bem-estar.

Este cenário permite oferecer grande valorização à condição docente, considerando que os professores da Floresta se constituem verdadeiramente no contato com seus discentes (TEIXEIRA, 2007). Isso é destacável também mediante a ciência de que quase todos eles exercem a docência sem formação específica – ou seja, são egressos do ensino fundamental multisseriado e do ensino médio (na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos) e, agora, após vários anos de magistério, cursam a licenciatura em Pedagogia. As poucas oportunidades de formação que eles mantêm, restringem-se aos breves momentos de capacitação, promovidos pelas Secretarias (Municipal e Estadual) ao início dos semestres letivos no distrito urbano de Feijó, e às visitas dos especialistas destas Secretarias em suas escolas – algo muitíssimo raro (e até inexistente em alguns casos) devido ao difícil acesso sustentado pelas várias escolas no interior da Amazônia acreana.

Nesse sentido, o fato de reconhecer a magnitude da condição docente não pode camuflar a realidade e, então, nos levar a ignorar o claro cenário de intensificação do trabalho docente dos professores da Floresta. Além da distância da família e a rejeição das comunidades ao trabalho de alguns professores, a intensificação do trabalho docente é um dos pontos basilares que os leva a rejeitar o magistério em escolas campesinas.

Logo, é inegável que para minimizar essas inúmeras contradições, os sujeitos e professores da Floresta precisam ter suas vozes garantidas, principalmente no "encaminhamento de políticas públicas que os considerem, que os ouçam, que lhes garantam assento nos espaços de discussões

e debates que os interessam" (ARAÚJO; SOUZA, 2017, p. 21). Políticas públicas efetivas são a única forma viável para o reconhecimento e a valorização da Educação do Campo e, portanto, para a conservação dos povos da Floresta mediante o trabalho de seus professores.

Enfim, reconhece-se a legitimidade do desejo entre aqueles que sonham em lecionar no meio urbano, considerando este cenário como grande ascensão social. Entretanto, a educação campesina na Amazônia acreana se sustentará somente com a manutenção do trabalho dos professores que permanecem nas comunidades em que vivem e lecionam. Logo, é inegável a necessidade de investimento nestes profissionais, que enxergam à docência como uma profissão de interações humanas, "trabalho com e sobre o outro" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 11), uma vez que estes outros (seus discentes) são a própria comunidade da qual fazem parte.

Referências

ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. V. F. O trabalho docente na educação do campo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 30, 2017, p. 12-23. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p12.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

ARROYO, M. Apresentação. *In*: SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: www.revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832. Acesso em: 10 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. [online], n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4199. Acesso em: 22 maio 2019.

CALDART, R. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CAMPOS, S. M. M. **O Estado Brasileiro e o processo de produção do espaço no Acre**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa

de Pós-graduação em Estruturas Ambientais e Urbanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.fau.usp.br/docentes/depprojeto/c_deak/CD/2pesq/1orient/2004martinoli/estado-espaco-acre.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

CARVALHO, C. A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 191 f. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9VFJ4P. Acesso em: 20 jul. 2018.

DEROUET, J. **École et justice**: de l'égalité des chances aux compromis locaux?. Paris: Editions Métailié, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, F. A. O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá**: a Pedagogia das Águas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 288 fl. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46272. Acesso em: 20 jul. 2017.

NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. *In*: BERGESS, E. (Ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 25 nov. 2015.

SOUZA, J. V. F. **Educação do Campo e da Floresta**: um olhar sobre a formação docente no programa Asas da Florestania no Alto Juruá/Ac. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

O TRABALHO EM EQUIPE E A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I[1]

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes
Célia Maria Fernandes Nunes

Introdução

O trabalho em equipe tem sido objeto de muitos estudos no campo educacional, especialmente, após as últimas décadas do século XX. Nesse período, o Brasil passou por profundas mudanças sociais, sobretudo a expansão da Educação Básica por meio das políticas de acesso e combate à repetência e à evasão escolar. Diante dos desafios de melhoria e ampliação desse segmento do ensino, enfatizou-se a centralidade da atuação docente, o que se refletiu na exigência de formação inicial e continuada e na avaliação de desempenho docente. Em meio a esse contexto, a colaboração entre os pares emergiu como um instrumento auspicioso para o aprendizado dos alunos, o fortalecimento da instituição escolar e o desenvolvimento profissional do professor.

Neste capítulo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado que procurou investigar a valorização docente em narrativas de professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que há uma lacuna nos estudos do campo educacional relacionados à escuta dos professores acerca do trabalho docente ou, como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 18), uma "insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar *sobre* a escola em vez de falar com ela e a *partir* dela".

Diante dessa percepção, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia contou com a aplicação de entrevistas narrativas para

1 Este texto resulta de parte dos dados da pesquisa de mestrado **"A gente é tão importante na vida dos alunos": a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, desenvolvida no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A investigação contou com o apoio financeiro da Capes.

cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuantes em distintas escolas da zona urbana do município de Mariana, MG. Esse número foi assim definido considerando o grande volume de dados que essa metodologia produz. Contamos também com a aplicação de um questionário para identificação do perfil sociocultural dessas professoras e anotações no caderno de campo para registro das impressões da pesquisadora durante a investigação.

Após a realização das entrevistas narrativas, as mesmas foram transcritas conforme as sugestões de Hartmann (2012), que recomenda maior proximidade com a linguagem oral. A partir de então, desenvolvemos uma interpretação hermenêutica das falas, também denominada de análise compreensiva-interpretativa por Souza (2006), cuja abordagem consiste na tentativa de apreender o sentido das narrativas conforme o contexto em que se inserem. Dessa forma, constatamos a importância do trabalho em equipe, entre outros fatores, para a valorização docente e para o aprendizado da profissão.

O trabalho em equipe: valorização e aprendizado da profissão

Conforme verificamos ao longo da pesquisa, o apoio da direção escolar, da coordenação pedagógica e das demais professoras contribui para a percepção de valorização docente por parte das professoras pesquisadas, porque fornece um tipo de reconhecimento subjetivo e, ao mesmo tempo, favorece a troca de ideias e recursos pedagógicos, como argumenta a professora Raimunda:

> *Essa valorização entre a gente, a pedagoga, é a questão assim: um tenta ajudar o outro, né? Eu tenho uma atividade que não é pra mim, mas serve pra outra [professora]. Então, a gente sempre tenta um ajudar o outro. [...] A gente preocupa muito com isso, com essa valorização mesmo da gente, da equipe mesmo* (Professora Raimunda).

A narrativa supracitada denota a centralidade do sentimento de equipe. Segundo Hargreaves (1994), essas interações estimulam a criatividade docente e contribuem para aquilo que o autor denominou de "culturas do ensino", o que corresponde à identidade docente, à forma como atuam e como desenvolvem suas estratégias pedagógicas em sala de aula. Correspondem ainda ao modo que interagem com os colegas de profissão e como reagem às posturas e orientações dos mesmos ao longo de sua trajetória profissional. Em outras palavras, as interações com os colegas influenciam a atuação docente em sala de aula formando uma espécie de arcabouço cultural (HARGREAVES, 1994) que começaria a se desenvolver ainda antes da formação inicial, conforme demonstra a professora Edinalva:

> *Eu tinha uma tia que era vizinha, né? Morava do lado da casa da minha mãe e eu sempre ia na casa dela, via ela corrigindo provas, fazendo planejamento. Às vezes, ela me punha pra ajudá-la... Aí, eu falei assim: Ah, eu vou querer ser professora, quando eu crescer. Aí, eu vim pra Mariana [...], fiz o Magistério e durante o Magistério também gostava, né, porque a gente tem muitas oficinas no Magistério... Aquelas coisinhas de fazer joguinhos, isso tudo eu sempre gostei* (Professora Edinalva).

A presença de familiares próximos atuantes na docência seria ainda mais decisiva para a escolha da profissão do que a trajetória escolar (TARDIF; LESSARD, 2005). Ou seja, a constituição da identidade docente sofre a influência dos familiares e pessoas próximas à família, para além do espaço escolar, os quais interferem nas convicções e representações dos professores e, ao mesmo tempo, influenciam na sua postura profissional e no seu conhecimento prático (TARDIF, 2012). Nesse sentido, desenvolver-se-ia um tipo de socialização por antecipação em relação à docência.

Posteriormente, outros sujeitos se destacariam para contribuir com o aprendizado da profissão, especialmente, nos primeiros anos de exercício docente, atuando assim, como fonte de apoio, incentivo e saberes, como enfatiza a professora Francisca em relação ao apoio da sua pedagoga nos primeiros anos de exercício da profissão:

> *Quando eu vim pra [Escola Municipal Emília Ferreiro], aí eu trabalhei o primeiro ano, eu vi uma valorização e assim um aprendizado muito bom da parte da pedagoga [...] Eu já senti um apoio da parte pedagógica. Ela [a pedagoga] me apoiou bastante em algumas coisas, me ensinou algumas coisas que eu não estava sabendo. Outras coisas também que não estavam dando certo, ela falava assim: Olha, Francisca, esse não é o melhor caminho, vamos seguir por esse. E tipo assim, ela te falava que não estava certo, mas ela te mostrava como fazer. Não é igual umas que: "Ah, isso aqui não tá certo. Se vira e pronto". Não é assim. Ela te dava o recurso, o meio onde que você poderia procurar, vamos colocar desse e desse jeito. O que você acha? Então, eu acho que houve diálogo e,* ***com isso, eu fui aprendendo a trabalhar*** *[grifo nosso] e procurar mais coisas, entendeu?* (Professora Francisca).

Portanto, o trabalho em equipe e os aprendizados que o mesmo favorece são fonte de saberes profissionais ou saberes experenciais, como afirma Tardif (2012). De acordo com o autor, são conhecimentos que se caracterizam por seu caráter prático, interativo, sincrético, plural e heterogêneo, uma vez que se referem a conhecimentos de origens e tempos distintos, os quais são elaborados tanto na história pessoal quando na trajetória profissional.

Suscita-se, assim, o conceito de formação permanente, que abriga, dentre outros aspectos, as interações e trocas estabelecidas entre os pares.

Nessa perspectiva, o trabalho em equipe é um importante recurso para o aprendizado contínuo da profissão por meio da relação teoria e prática e da valorização da experiência docente. Segundo Hernandez (2009), a reflexão na ação promove o aprendizado através do diálogo entre os pares. O debate e a reflexão coletiva são enriquecidos por meio da participação da equipe escolar, ainda que haja ideias divergentes.

No município estudado, os professores dispõem de um período de duas horas quinzenais para a realização das reuniões pedagógicas, as chamadas ACs (atividades complementares). São momentos de formação continuada que incluem a elaboração de projetos coletivos, troca de experiências e discussões teóricas e/ou pedagógicas, como relatou a professora Cristina: "Nas ACs, nós temos a possibilidade de trocar muita ideia, de conversar..."

A reserva de um período na carga horário de trabalho para a realização das atividades de planejamento, avaliação e reuniões pedagógicas é considerada como uma política de valorização docente prevista no artigo 67 da LDBEN 9394/1996. No entanto, o fato de essa regulamentação ter se concretizado no município não garante, por si só, que esse período esteja contribuindo para a formação continuada dos professores como demonstra a professora Cristina:

> *Em muitos momentos, a AC tem acontecido pra repasse de informações, de cobrança, né? Principalmente, quando tá chegando alguma época de entregar alguma coisa. E nós, nos 5ºs tem uma cobrança muito grande, né? Principalmente, de planilha. Então, muitas das vezes, a AC ela acontece assim pra repasse de informação [...] Vou te dar um exemplo assim, mais exato: se você pegar hoje, efetivar na escola.... eu tenho um caderno de AC, se você quiser depois, eu te apresento. Porque nós temos que ter um controle. Se você pegar as ACs, você vai observar que, na maioria das pautas, era pra repasse de informação, exceto uma ou outra, se eu não me engano foi uma só esse ano pra debater alguma coisa que era sobre educação inclusiva* (Professora Cristina).

A narrativa supracitada denuncia que, em muitos momentos, ao invés de se contribuírem, efetivamente, para a formação continuada dos docentes por meio do trabalho em equipe, da reflexão e do debate coletivos, as ACs têm se configurado como reuniões de cunho burocrático, administrativo, inclusive, com estratégias de controle do trabalho docente. Perde-se, assim, uma profícua oportunidade de formação e autoformação que reside no trabalho em equipe. De acordo com Arroyo (2011, p. 136):

> Temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. Os que deixam marcas não são os pontuais nas horas dos cursos dados por centros de formação. A formação acontece na totalidade das práticas e, sobretudo,

> no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam. Os tempos pontuais de requalificação, de estudo e as ações dos centros encontram sentido se fizerem parte dessa dinâmica total, se estiverem sintonizados com ela, se extraírem dela mais significados. Provocar, incentivar uma dinâmica inovadora no coletivo de uma escola ou de uma rede é a melhor estratégia de requalificação dos docentes.

Na análise de Arroyo (2011), a potencialidade formativa do trabalho em equipe coloca a escola como *locus* privilegiado de formação continuada dos docentes. Os processos formadores desenvolvidos por meio do trabalho em equipe favorecem o trabalho docente por meio do compartilhamento de ideias e da divisão de tarefas pedagógicas, como argumenta a professora Francisca:

> *O que me ajuda também no meu trabalho é porque eu tenho uma colega que... como aqui a gente tem dois 3ºs anos, a gente troca muita experiência. Então, ela me passa algumas atividades, eu passo atividades pra ela. Isso que vai ajudando e a gente faz a divisão. Uma semana uma faz uma atividade, na outra, a outra faz. Então, essa troca que tenho com a minha colega é bem enriquecedora* (Professora Francisca).

As trocas entre os docentes dizem respeito às informações sobre os alunos e respectivas estratégias pedagógicas, materiais didáticos, modos de organizar a sala de aula, entre outros. Embora os professores não tenham a colaboração como uma obrigatoriedade ou responsabilidade profissional, de modo geral, valorizam o trabalho coletivo desenvolvido entre os colegas de um mesmo nível ou segmento de ensino (TARDIF, 2012). Como aponta Hernandéz (2009), essa colaboração evidencia-se nos saberes teórico-práticos das muitas dimensões do trabalho docente: conhecimento da matéria, conhecimento psicopedagógico, conhecimento curricular e conhecimento empírico ou o saber fazer na ação.

Entretanto, essa colaboração se limita aos espaços escolares comuns, ou seja, não inclui a sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2005), onde a docência permanece como uma atividade individual. A narrativa da professora Cristina corrobora essa assertiva:

> *Sou eu que elaboro as atividades de produção de texto. E eu elaborei um recadinho pros alunos e um recado também pros professores afixarem na sala. E foi bem aceito. Elas gostaram. Só que, com isso, conversando com a pedagoga, ela levou um material que falava um pouco mais sobre produção de texto pra gente ler e discutir, porque eu elaboro, mas eu não vou corrigir dos outros professores. Eu não posso intervir lá dentro da sala de aula, vou fazer intervenção com a minha turma* (Professora Cristina).

No entanto, ainda que a profissão docente se desenvolva de modo individualizado no que diz respeito à sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2005; HARGREAVES, 1994), sua natureza é essencialmente coletiva, a começar pelos próprios objetivos da atividade docente:

> [...] o que chama a atenção nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos [...], a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente (TARDIF, 2012, p. 126).

Considerando o compartilhamento de objetivos comuns, a instituição escolar terá mais sucesso na medida em que o trabalho em equipe for mais planejado, articulado e colaborativo, o que pressupõe a necessidade de um projeto coletivo que envolva toda a comunidade escolar. Entretanto, a construção de um projeto coletivo dessa natureza encontra desafios, como evidencia a narrativa a seguir:

> *Outras coisas também que a gente fala: Ah, vamos fazer um projeto. Vamos fazer alguma coisa, aí, você quer envolver mais pessoas: Ah, não. Isso daí vai dar errado. Ah, não, não. Se você quiser fazer, pode fazer sozinha, então você não vê um incentivo aí, não vê um apoio pra poder fazer. Ou é um, ou dois e acaba que você vai perdendo o jeito da coisa e fala assim: Aí, não dá pra mim fazer desse jeito, porque fulano e fulano não vai me apoiar. Então, aí, você acaba deixando de lado. Acaba não fazendo mais e caindo na mesmice* (Professora Francisca).

O relato supracitado demonstra que o trabalho coletivo deve ser estimulado desde a formação inicial e ter continuidade ao longo da formação continuada do professor, de tal forma que a colaboração mediante um projeto comum de trabalho seja a tônica (GADOTTI, 2011, IMBERNÓN, 2011).

Ao longo da pesquisa, algumas narrativas enfatizaram o aprendizado proporcionado pela colaboração da coordenação pedagógica através da oferta de recursos e estratégias, além do próprio suporte pedagógico, que segundo as professoras pesquisadas também contribui para que se sintam valorizadas:

> *A maior parte do tempo que eu tô aqui [nessa escola], eu trabalhei com a [atual pedagoga]. Já trabalhei também com [outra profissional]. E assim... Então, a maior parte é a [atual pedagoga] e* ***eu aprendi muito com [ela]. Muito, muito, muito***[2]*. Ela é uma profissional e tanto. Ela é assim: ela cobra*

2 Os trechos em negrito foram pronunciados com ênfase pelas entrevistadas conforme sugestão de Hartmann (2012).

> *muito, mas ela te dá suporte também. Se você precisa de alguma coisa: Ah, eu quero trabalhar isso. Ela vem, dá dicas de vídeo, do que que a gente pode fazer e valoriza também muito a gente, sabe?* (Professora Edinalva).

Em relação à atuação da coordenação pedagógica, constatamos a necessidade de alinhamento com o trabalho que os professores desenvolvem na instituição demonstrando capacidade de liderança, empatia e incentivo:

> *Nós comentamos com ela [a pedagoga] que o casamento que dando certo, sabe? A pedagoga que nos acompanha é extremamente profissional e ela se coloca, ela tem essa questão da empatia, de se colocar no lugar do outro [...] E com o tempo, o ano todo e esse ano, a relação ela mudou muito. De realmente, ela assistir a sua aula, mas não pra ficar ali só te avaliando. De se colocar no meu lugar e perceber aonde [...] que precisa trabalhar uma produção nesse ou dessa forma [...]. Você entendeu? Tem profissionais da área pedagógica que nós não observamos esse tipo de comportamento. A pedagoga que tá acompanhando a gente, ela consegue se colocar. Tem momento que ela não fala. Ela tem algo pra te cobrar, mas ela não cobra. Ela tá conseguindo agora, guardar, e em determinado momento de uma AC [Atividade complementar] individual, ela te pontua. Pelo menos, eu vejo isso* (Professora Cristina).

Portanto, a compreensão dos desafios e dificuldades vivenciados pelos professores em sala de aula contribui para a relação entre esses e a coordenação pedagógica, que por sua vez, passa a ter maiores possibilidades de sugerir novas estratégias e valorizar o trabalho docente, como ressalta a professora Cristina que: "Ela [a pedagoga] consegue se colocar no nosso lugar, no lugar mesmo de nós, professores e valorizar qualquer que seja a conquista".

Por sua vez, o apoio da gestão escolar foi, ao longo da pesquisa, como fonte de apoio e incentivo. Na opinião da professora Edinalva, o incentivo da diretora da escola foi decisivo para que ela superasse o desafio de lecionar em outro segmento além da Educação Infantil:

> *Eu lembro que no começo, eu sempre trabalhei com a Educação Infantil. Gostava muito, tinha muito medo de pegar o Ensino Fundamental I, né? E dizia assim: Ah, pelo amor de Deus [cita o nome da diretora], deixa eu só na Educação Infantil. Ela falava: Edinalva, cê tem que abrir... cê tem que... Você é formada pra trabalhar de 1º ao 5º. Então, você tem que vencer isso. Você não pode ficar só com os pequenininhos. Aí, eu fiquei oito anos na Educação Infantil. Aí, depois, eles me colocaram numa turma do 3º ano.* ***Foi um grande desafio****. Eu acho importante porque é, se ela não tivesse feito, eu ia ficar presa eternamente na Educação Infantil e ela me jogou esse desafio, sabe? Falou assim: não, Edinalva, você é capaz. Você não pode ficar só na Educação Infantil. Você é formada pra até... pra trabalhar até o 5º ano. "Vão" lá. E assim, no início foi difícil, mas foi bom* (Professora Edinalva).

O apoio da gestão foi destacado ainda em situações de indisciplina escolar, quando as professoras não obtêm sucesso junto às famílias ou à coordenação pedagógica, como demonstra a narrativa a seguir:

> *Todos os problemas que têm, às vezes, eu tento resolver na sala, converso. Às vezes, infelizmente, tem que pôr de castigo mesmo, porque não tem jeito. Quando eu vejo que tá assim bem passando dos limites, eu chamo a pedagoga e às vezes, a gente aciona a direção, porque eu não vejo muita participação dos pais* (Professora Francisca).

Dessa forma, a professora ressalta que a atuação da direção escolar junto ao seu trabalho tem ocorrido de modo muito pontual:

> *A equipe da escola é muito boa, mas assim, não tenho muito contato com a direção, porque são poucas vezes que a gente tem. Quando vai ter contato com a direção é mais quando tem um problema, porque a escola é muito grande. Uma direção só, uma diretora só pra dar assistência pra escola toda quando tem dois turnos, quando tem um problema lá no outro prédio. Então, eu não tenho assim muito contato* (Professora Francisca).

Outros fatores de natureza e importância diversas interferem no trabalho em equipe tais como: a organização física dos locais de trabalho; a estabilidade do grupo de professores, assim como a estabilidade da equipe escolar; a qualidade das relações pessoais na escola e a existência de um projeto coletivo na instituição, como destacamos anteriormente (TARDIF; LESSARD, 2005).

No município estudado, a escolha da equipe diretiva das escolas da rede realiza-se por indicação política, reduzindo-se assim as possibilidades de estabilidade profissional, bem como a continuidade dos projetos escolares como destaca a professora Francisca:

> *[...] Era uma direção, aí como veio outra direção por causa de mudança de político, porque apoiou aquele político na época que ele candidatou. Então, muda-se muito, muda a estratégia toda, aquela rotina que tava na escola. Eu acho que se fosse uma eleição direta e de professores que já estavam lá na escola, eles já conheceriam a realidade, já sabem a realidade da escola. Eles já sabem como trabalhar e não teria essa instabilidade. Foi eleição. Elegeu aquele diretor, aquele diretor vai ficar ali. Agora, não. Fica esse* ***entra e sai****. Se, por exemplo, o prefeito atual for caçado hoje, muda toda a direção e todas as pessoas que estavam apoiando ele ou num cargo que a gente chama de confiança. Aí, quando eles saírem, muda e entra outras pessoas. Aí, às vezes, com picuinha, alguma coisa, persegue aquela pessoa. Ou então, vai querer mudar tudo que a outra direção tinha deixado. Aí, às vezes muda, joga algumas coisas fora, alguns projetos, algumas atividades que a escola já tem [...]* (Professora Francisca).

Na análise da professora, o conhecimento que a direção escolar possui acerca da equipe e do trabalho da escola facilita o andamento dos projetos da instituição e interfere no trabalho em equipe, tendo em vista que sua atuação é bastante complexa. Além das questões administrativas e burocráticas, as professoras ressaltaram também contribuição da gestão escolar no que se refere aos assuntos pedagógicos, conforme verificamos no excerto abaixo:

> *Eu acho que eles sabem ouvir opiniões com relação a tudo. Por exemplo, com relação a datas de eventos. Eles entendem quando a gente precisa faltar ou alguma coisa assim, sabe? [...] Essa equipe aí, tanto [o diretor quanto as vice-diretoras], sempre que eu preciso de alguma coisa, eles me atenderam bem. Eles sempre vêm e perguntam, pede opinião. Não é aquela coisa: Ah, vai ser assim e pronto [...] Não tenho nada a reclamar da direção, não* (Professora Edinalva).

Em outras palavras, o trabalho em equipe pressupõe capacidade de abertura para o outro, para as suas percepções e necessidades. Do mesmo modo, exige disponibilidade para a colaboração, o que suscita um sentimento de noção de coletividade. Quanto mais profícuas forem as interações entre os pares, maiores serão as possibilidades de os professores sentirem-se valorizados do ponto de vista subjetivo. Conforme apontam Tardif e Lessard (2005), a docência configura-se como uma profissão de interações humanas, as quais incluem as trocas estabelecidas com os pares.

Considerações finais

Constatamos que o trabalho em equipe contribui para a valorização docente porque proporciona para o professor uma compensação de natureza subjetiva. Nessa perspectiva, o apoio, a colaboração e o incentivo dos colegas, o que inclui os professores, a coordenação pedagógica e a direção escolar favorecem a percepção de satisfação profissional docente. Além disso, o trabalho em equipe promove o desenvolvimento profissional através da redução da incerteza e aumento da autoconfiança profissional (HERNANDÉZ, 2007).

Verificamos ainda que o trabalho em equipe se constitui como um espaço importante de formação continuada, que está vinculado aos saberes da prática escolar e ao cotidiano da profissão docente. De acordo com Tardif e Lessard (2005), os professores não discutem teorias pedagógicas ou o fazem muito raramente e, menos ainda, questionam a própria atividade docente. As trocas realizadas entre os professores dizem respeito ao que Arroyo (2011, p. 172) definiu como "conhecimentos utilitários".

Contudo, apesar de o trabalho em equipe ter sido destacado pelas professoras pesquisadas ao longo da pesquisa, percebemos que a existên-

cia de um projeto coletivo que envolva toda a equipe escolar encontra desafios, alguns referentes à própria organização do espaço escolar, outros referentes à formação individualista dos professores e outros ainda relacionados à ausência de tempo por parte dos docentes, como apontam Tardif e Lessard (2005). Além disso, o trabalho em equipe pressupõe a atuação contínua da direção escolar, a qual tem encontrado obstáculos diante da instabilidade das equipes gestoras no município.

Considerando as potencialidades do trabalho em equipe, Gadotti (2011) afirma que o professor deve formar-se para a cooperação e para o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os pares. Além de debruçar-se sobre questões de natureza pedagógica referentes aos processos de ensino e aprendizagem, a colaboração entre pares pode promover uma necessária reflexão coletiva sobre a profissão docente, a educação e o contexto social no qual ambos se inserem, como aponta Imbernón (2011).

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 15 jan. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1994.

HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: "Por que estoy hablando de mi vida". *In*: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). **Etnobiografia**: subjetivação e etnografia. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

HERNANDÉZ, Ana Lópes. **El trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Editora Grão, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

O QUE É AVALIAR? CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Introdução

Avaliar não é uma tarefa fácil. Essa constatação reforça a ideia de que o tema "avaliação da aprendizagem" precisa ser investigado na relação com sua finalidade última o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), conforme disposto na LDBEN Nº 9.394/96, em seu artigo 1º. Sobre a avaliação da aprendizagem na EPTNM, a Resolução Nº 06 do CNE, de 20 de setembro de 2012, anuncia que esta visa à progressão do estudante para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas.

Infere-se do exposto que esta não deve ser diferente do que se espera para outras modalidades de ensino. A sua particularidade está nas formas de implementação, nos métodos de execução, já que existe uma diversidade maior de situações no ensino profissionalizante que requerem observação do desempenho do estudante, pois essa modalidade envolve mais a relação teoria e prática.

Nesse sentido, na educação profissional, não deve haver dissociação entre teoria e prática. O aprendizado do ofício deve ocorrer de forma contextualizada, possibilitando o desenvolvimento de competências fundamentais para a ação profissional. Assim, a prática se configura não como situações ou momentos distintos do aprendizado teórico, pois a relação teoria e prática se articula como princípio metodológico que permeia o processo de ensino e aprendizado laboral.

É evidente que as proposições expostas exigem a consecução da avaliação da aprendizagem de modo adequado às exigências de um currículo que busca atender aos objetivos educacionais assumidos pela legislação,

que preconiza que os estudantes devem demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Além de desenvolver as capacidades que contribuem para a formação cidadã do aluno e sua inserção no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a avaliação assume a função formativa. Hadji (2011) aponta que noção a de avaliação formativa, concebida como aquela voltada para a melhoria das aprendizagens e da autonomia, está assentada em três conceitos chave: critério, diagnóstico e regulação. Em primeiro lugar, o estabelecimento de critérios implica na formulação daquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, após uma sequência de formação, para que este saiba o que dele se espera e saiba se situar em função disso.

Assim, para preparar eficazmente um meio de avaliação formativa, será necessário possuir um modelo da progressão cognitiva e um quadro de correspondência desempenho/competência que permita apreciar a evolução da competência através das melhorias do desempenho (Hadji, 2011).

Nesse sentido, a avaliação assume a função reguladora da aprendizagem. De acordo com Hadji (2011, p. 188), regulação significa "operação de condução de uma ação que se apoia em informações de retorno (*feedback*) para ajustar a ação realizada ao fim perseguido e que tem como finalidade contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes por meio da intervenção pedagógica do docente, com vistas à organização e à implantação, a partir de informações obtidas, de estratégias de ensino capazes de proporcionar a superação de dificuldades e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação (FERNANDES, 2005; BOAS, 2007).

Desenvolvimento

Discussão teórica

Conceito de avaliação

Para Vianna (2000), a avaliação sempre existiu, desde o início do processo civilizatório. Também Vasconcellos (2000) reconhece que "[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos" (VASCONCELLOS, 2000, p. 44).

No campo educacional, Hoffman (1991, p. 17) enfaticamente afirma que a avaliação é uma prática inerente, indissociável e essencial. Luckesi (2011) apresenta a avaliação no campo educacional como componente do ato pedagógico presente nas instituições escolares e em suas propostas de educação, em todo nível e modalidade de ensino.

Metodologia

A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo, na forma de estudo de caso. Para coleta de dados, utilizou-se questionários, aplicados aos docentes, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores e chefes de departamento da instituição pesquisada.

A opção pelo questionário justifica-se pela possibilidade oferecida por este instrumento em coletar informações de um número maior de pessoas, no caso dessa pesquisa, os docentes. Além disso, garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2009).

Visando analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes, realizou-se através da leitura "flutuante", segundo Bardin, (2009), de todo material coletado. Assim, a partir de sucessivas leituras, à luz do referencial teórico, foram destacados termos ou expressões relevantes à compreensão do sentido atribuído pelos participantes da pesquisa ao ato de avaliar, que constituíram as unidades de registro, isto é, os elementos de recorte a partir dos quais o conjunto informacional foi segmentado.

As unidades de registro foram agrupadas em categorias, tendo como base a classificação elaborada por Guba e Lincoln (2001): 1ª geração de avaliação (avaliação como medida); 2ª geração da avaliação (avaliação como descrição); 3ª geração de avaliação (avaliação como juízo de valor) e 4ª geração da avaliação (avaliação como negociação).

A 1ª geração de avaliação, entendida como medida, tem como função classificar, selecionar e certificar os estudantes, sendo os conhecimentos o único objeto de avaliação e o exame a expressão da ideia de medida. A 2ª geração da avaliação pode ser sintetizada como descrição, cuja função destina-se a verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, e a forma como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados.

Já a 3ª geração de avaliação, que é apreendida como juízo de valor, tem como papel induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam o ensino e as aprendizagens. Por fim, a 4ª geração da avaliação, concebida como negociação, busca melhorar e regular as aprendizagens. Nessa geração, o feedback é processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições (GUBA; LINCOLN, 2011).

Ressalta-se que, em consonância com a perspectiva metodológica eleita, a análise do corpus informacional não se fixou à quantificação dos dados, todavia dela tenha se utilizado, mas antepôs sua interpretação, ancorando-se nas categorias de análise.

Para analisar as concepções sobre avaliação da aprendizagem que emergem dos saberes da experiência docente e, esta, guia sua prática. O questionamento feito aos docentes foi "Para você, o que é avaliar?".

O Quadro 1 apresenta as respostas dos questionários dos 18 respondentes, de acordo com as categorias elencadas previamente. Para o cálculo do percentual, realizou-se uma regra de três simples. Salienta-se que por se tratar da concepção de avaliação, cada unidade de registro foi contabilizada em uma categoria.

Quadro 1 – Indicação das unidades de registro da categoria conceito de avaliação da aprendizagem dos questionários

Categoria – conceito de avaliação	**Unidade de registro**	**Indicações**	**%**
Avaliação de 1ª geração Medida	"É mensurar o que de fato foi aprendido" (Prof. 1). "Graduar numa escala numérica o nível de conhecimento do aluno sobre determinado assunto" (Prof. 2). "Saber o quanto o aluno aprendeu do tema lecionado, saber se é possível passar adiante ou é necessário retornar em algum ponto" (Prof. 3). "Medir, mensurar determinado conhecimento em um tema específico" (Prof. 4).	04	22%
Avaliação de 2ª geração Descrição	"Verificar o conhecimento adquirido e avaliar a capacidade de continuidade nos estudos que demandam pré-requisito na área de estudo" (Prof. 5). "Verificar se consegui ensinar o que queria"(Prof. 6). "Um modo de verificar o nível de absorção dos conteúdos apresentados".(Prof. 7) "Verificar o acompanhamento dos estudantes do andamento do curso"(Prof. 8). "Uma forma de verificar o conhecimento adquirido, completando o processo de ensino aprendizagem"(Prof. 9). "A avaliação deve ser contínua, de forma bem natural e espontânea. Onde, através de uma roda de conversa, de um bate papo ou um diálogo perceber se as metodologias aplicadas nas aulas estão dando bons resultados"(Prof. 10).	06	33%

Continua

Quadro 1 – Indicação das unidades de registro da categoria conceito de avaliação da aprendizagem dos questionários

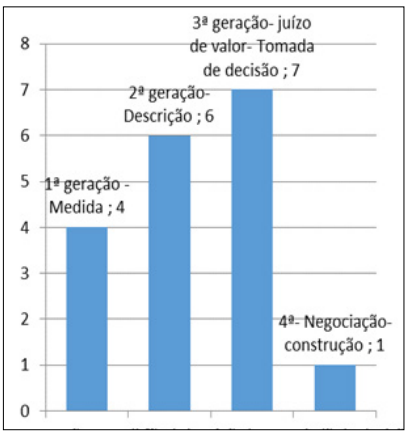
Continuação

Avaliação de 3ª geração Juízo de valor-Tomada de decisão	"É uma maneira de fazer um diagnóstico de como está sendo o aprendizado dos alunos como um todo e, ao mesmo tempo, o aluno se sentir cobrado" (Prof. 11). "Fazer um diagnóstico do domínio sobre um ou mais conteúdos" (Prof. 12). "Fazer um diagnóstico para saber se o aluno aprendeu o conteúdo ministrado na sala de aula" (Prof. 13). "Diagnosticar" (Prof. 14). "Diagnosticar etapas de aprendizagem de conteúdo" (Prof. 15). "Uma forma de aprendizagem e de estabelecimento de metas" (Prof. 16). "Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem" (Prof. 17).	07	39%
Avaliação de 4ª geração Negociação – Construção	"Preciso considerar o contexto do desenvolvimento da disciplina e o conhecimento dos alunos que se pretende avaliar em termos culturais e sociais" (Prof. 18).	01	6%
Total		**18**	**100%**

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

O Gráfico 1 expressa os dados sistematizados na Tabela 1.

Gráfico 1 – Distribuição do percentual das indicações das respostas sobre o conceito de avaliação dos questionários



Fonte: elaboração da autora a partir dos dados coletados.

Percebe-se que as concepções de avaliação da aprendizagem apresentadas pelos docentes estão concentradas entre as 2ª e 3ª gerações de avaliação da aprendizagem, ou seja, 72% das indicações (33% da 2ª geração e 39% da 3ª geração). Constata-se, através das indicações concentradas na 2ª geração, o pensamento dos docentes de que verificar o rendimento quantitativo dos estudantes não é suficiente para a prática avaliativa, pois nessa geração de avaliação a função reguladora é pontual e tem uma natureza retroativa, orientando o professor em um sentido estrito, pois não basta somente descrever padrões e critérios estabelecidos pelos objetivos de ensino.

Constata-se, através das indicações concentradas na 2ª geração, o pensamento dos docentes de que verificar o rendimento quantitativo dos estudantes não é suficiente para a prática avaliativa.

As indicações concentradas na categoria da 3ª geração, com leve preponderância sobre a anterior, refletem uma concepção de avaliação em sentido mais amplo, podendo ser definida como um processo que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre o aperfeiçoamento curricular a partir do diagnóstico realizado (VIANNA, 2000). Essa concepção avaliativa questiona o conceito de avaliação como sinônimo de medida. Nessa direção, o avaliador detém o papel de juiz, assumindo o que se havia preservado das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Dessa forma, o julgamento torna-se o elemento crucial do processo avaliativo, pois é necessário julgar sobre a totalidade de todas as dimensões do objeto de avaliação, inclusive sobre os próprios objetivos numa dimensão formativa. Segundo o modelo de Scriven, a avaliação formativa "está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação ou, ainda, sua revisão. Por outro lado, a avaliação do tipo somativa está ligada à decisão de continuar com o programa, encerrá-lo ou adotá-lo" (VIANNA, 2000, p. 86-87).

Infere-se, então, estreita relação entre essa concepção de avaliação, expressada pelos respondentes e a prescrição das normas acadêmicas dos Cursos da EPTNM, que prescreve, no seu Art. 45, que a avaliação formativa apresenta caráter qualitativo e quantitativo, e visa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem considerando atitudes, participação e desenvolvimento do aluno, além do domínio de conteúdos curriculares. E que avaliação somativa apresenta caráter quantitativo e qualitativo, visando verificar o resultado do processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade (CEFET-MG, 2014).

Quanto à concepção de avaliação inscrita dentro da 3ª geração, evocamos o conceito de avaliação de produto proposto por Luckesi, ou seja, aquela que "encerra-se com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico" (LUCKESI, 2011, p. 277). Nessa acepção de avaliação, o ato de

diagnosticar é o ato de avaliar propriamente dito. O diagnóstico configura e encerra o ato de avaliar em si. Tal concepção pode ser ilustrada pela fala de seis, ou seja, 33% dos respondentes dos questionários categorizados na 2ª geração da avaliação. Sobre essa geração, Luckesi (2011) afirma que diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição com base em seus dados relevantes. A função diagnóstica da avaliação oportuniza a observação dos avanços e dificuldades dos estudantes quanto aos processos de ensino- aprendizagem e também ao docente, que por sua vez, poderá modificar sua prática educativa no sentido de promover a progressão das aprendizagens.

Na concepção de Haydt (1988), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de diagnosticar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los (HAYDT, 1988).

Para Luckesi (2011), o primeiro passo do diagnóstico é a descrição da realidade a ser avaliada. Contudo, os dados da realidade constituem a base da compreensão da realidade, da qualificação da avaliação. Esse segundo passo do diagnóstico, a qualificação da realidade, é o núcleo central do ato de avaliar. Tendo por base os dados da realidade, a qualificação ocorre por comparação entre a realidade descrita e o critério de qualificação.

O terceiro passo, concluindo o diagnóstico de um objeto de avaliação, segundo Luckesi (2011), requer: a tomada de posição, que conduz a uma intervenção, se necessária. Tal como a qualificação da realidade, a tomada de decisão não se faz num vazio teórico. Tomam-se decisões em função dos objetivos que se tem, em conformidade com o projeto de ação assumido. Nesse contexto, o ato avaliar subsidia um elo entre a realidade e o que se deseja alcançar. Nesse sentido, a intervenção é formativa do produto final desejado.

Relativamente à 4ª geração, que envolve uma visão crítica do processo de avaliação, tendo como elemento essencial à negociação, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais, houve 6% das indicações.

Infere-se que a maioria dos docentes participantes desse estudo de caso superaram a concepção da 1ª geração da avaliação, cuja ênfase está na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento, ou seja, avançaram de uma acepção técnica para uma acepção operacional da avaliação como ato de diagnosticar e intervir (LUCKESI, 2011).

Consierações finais

A exploração dos resultados relativos às concepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem levou à constatação de que a avaliação vivenciada no cotidiano escolar não é decorrente de um processo neutro, uma vez que é um campo em disputa em torno da fixação de sentidos, modelos, concepções e práticas avaliativas.

A partir de Guba e Lincoln (2011) foi possível distinguir as quatro gerações de avaliação no que foi descrito pelos participantes da pesquisa: 1ª geração- avaliação como medida; 2ª geração- avaliação como descrição; 3ª geração avaliação como juízo de valor e 4ª geração avaliação como negociação e construção.

Na 1ª geração, baseada em uma perspectiva classificatória, seletiva e certificatória das práticas avaliativas, privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procura-se garantir a objetividade e neutralidade do avaliador (docente). Os modelos de avaliação, nessa 1ª geração, seguem os padrões do ato de examinar e não de avaliar. Comprovou-se, contudo, que essa concepção não é a predominante entre os colaboradores desta pesquisa.

Os dados coletados nos depoimentos dos docentes mostram uma tendência à transição da concepção de avaliação para uma geração mais complexa e sofisticada, o que corresponde às 2ª e 3ª gerações de avaliação, nas quais se concentraram as respostas sobre a concepção de avaliar.

A grande diferença da 1ª para a 2ª geração, avaliação como descrição, é a formulação de objetivos comportamentais e a verificação se foram ou não atingidos pelos estudantes. Não se limita a medir, mas busca descrever até que ponto os estudantes atingem ou não esses objetivos, tendo função reguladora e formativa.

A 3ª geração da avaliação formula juízos de valor acerca das aprendizagens, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores. É durante a consolidação dessa geração da avaliação que se distinguem os conceitos de avaliação somativa (mais ligada à prestação de contas, seleção e certificação) e avaliação formativa (associada a melhoria da aprendizagem) e a regulação das aprendizagens.

A 4ª geração, avaliação como negociação e construção, propõe uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores, baseada em um conjunto de princípios, ideias e concepções. Os docentes devem utilizar uma variedade de estratégias e técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem, compartilhando os resultados.

Na negociação, discutem-se inclusive os objetivos, os critérios e resultados da avaliação que deverão ser compartilhados pelo docente e pelo estudante. Depresbiteris e Tavares (2009) enfatizam que esses elementos

são necessários para a autoavaliação e autorregulação, tão importantes para a construção da autonomia.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actu. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Papirus Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012**: define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Campus Contagem: apresentação. Belo Horizonte: CEFET-MG, s.d. Disponível em http://www.contagem.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html. Acesso em: ago. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **PDI esenvolvimento Institucional – PDI**: política institucional : 2016- 2020. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016a. v.1. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2017/RES_CD_015_17_anexo_1.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: política institucional: 2005- 2010. – Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2005/RES_Clano de D_122_05_ANEXO.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: política institucional : 2016- 2020. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016.b. v. 2. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_

ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2017/RES_CD_015_17_anexo_2.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução CEPE 01/14, de 24 de janeiro de 2014**: aprova as normas acadêmicas dos cursos de educação profissional e técnica de nível médio. Belo Horizonte: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, 2014. Disponível em: http://www.cepe.cefetmg.br/galerias/Arquivos_CEPE/Resolucoes_CEPE/Resolucoes_CEPE_2014/RES_CEPE_01_14.htm. Acesso em: 2 set. 2017.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Texto Editora. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2008. v. 4. p. 175.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 318, 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portol: Porto Editora. 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. *In*: **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 45-56.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

O CONCEITO DE IMAGENS TÉCNICAS DE VILÉM FLUSSER NA ANÁLISE DE ASTROFOTOGRAFIAS E SUAS INTERSECÇÕES ENTRE ARTES, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS[1]

Sérgio Ribeiro Pereira
Débora Pazetto

A acepção flusseriana de arte na análise da imagem astrofotográfica

A relação entre as artes e a informação de conhecimentos científicos não é um fenômeno recente. As obras de ficção científica criadas para a literatura e o cinema, desde os universos concebidos por Júlio Verne e o clássico filme ***Les voyage dans la Lune***, de Georges Meliés, demonstram essa proximidade e ocupam lugar privilegiado como manifestações especulativas envolvendo elementos futuristas, viagens estelares e possíveis formas de vida em outros planetas. Galileu Galilei encontrou no desenho uma forma de compartilhar as primeiras observações que realizou com sua luneta. Os seus desenhos foram publicados em 1610 no livro ***Sidereus Nuncius***, que foi traduzido em português como "O Mensageiro das estrelas", o que há muito tempo assinala uma estreita e profunda ligação entre artes e ciências.

Em todas as épocas e culturas, o ser humano sempre olhou para o céu. O poeta grego Hesíodo exaltava a orientação dos astros para o momento adequado das semeaduras e colheitas. Os povos originários que habitavam esta região, que veio a ser chamada de Brasil, ainda no século XVI, demonstravam possuir conhecimentos amplos sobre o céu noturno e os efeitos da Lua sobre as marés. E foi graças a esta busca de compre-

1 Este trabalho é resultado parcial da pesquisa de mestrado: **Imagens técnicas e gestos fotográficos: uma análise flusseriana de astrofotografias do GEDAI CEFET-MG**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ensão sobre os astros que o ser humano pode realizar grandes avanços na agricultura, nas navegações e, por consequência, erigir os fundamentos da ciência moderna.

Para Flusser (1982), a moderna distinção estabelecida entre "artes" e "técnicas", e mais geralmente entre "artes" e "ciências" – aliás, desconhecida antes da Idade Moderna – não é mais sustentável. O pensador tcheco-brasileiro entende que, em um futuro não muito distante, as artes passariam a ser consideradas ciências, ao passo que as ciências seriam também consideradas artes. Durante sua conferência, **A Criação Artística e Científica**, proferida em 1982, Flusser infere que o termo grego techné é muito mais abrangente do que o sentido atribuído à sua tradução mais usual, arte, significa para os dias atuais:

> Neste sentido, não há diferença entre criação em ciência e em arte. [...] Toda criação científica é "obra de arte", toda artística "articulação de conhecimento". [...] O que é preciso fazer é levar ao nível da consciência tal ligação subterrânea que sempre tem unido ciência e arte. Tal ligação ininterrupta entre vivência e conhecimento deve ser conscientizada, se quisermos ter vivências e conhecimentos plenamente humanos, isto é: políticos, intersubjetivos (FLUSSER, 1982, p. 3).

Na Antiguidade Clássica, *techné* abarcava simultaneamente os conceitos de arte e técnica. Esse termo era usado para designar tanto aspectos *poiéticos*[2] quanto aspectos técnicos empregados na confecção dos artefatos. O surgimento do conceito de *episteme* – entendido como conhecimento real e verdadeiro, imbuído de caráter científico – termina por relegar a técnica a apenas um fazer manual, criando distinção entre o fazer intelectual, que passa a ser considerado superior e o fazer manual que passa a ser compreendido como algo inferior.

As artes passam a ser designadas em latim por *Ars* e são concebidas, a partir do Renascimento, como Belas Artes – a criação de obras artísticas com o objetivo de representar o belo – que com o passar do tempo são confinadas em museus, galerias e centros artísticos, espaços problematizados por Flusser, por se tornarem guetos para a arte, separando-a da esfera da vida pública e cotidiana.

A acepção flusseriana do fenômeno artístico é mais ampla do que esses guetos institucionais, uma vez que abarca as possibilidades criativas do ser humano em todas as suas práticas culturais, desde a criação da língua, a manipulação da matéria até a elaboração de algoritmos computacionais. Ou seja, de acordo com a perspectiva deFlusser, a arte se manifesta em

2 *Poiéticos* - Esse termo deriva do conceito de poiesis, que os gregos utilizavam tanto no sentido da literatura poética quanto no sentido mais arcaico da produção ou fabricação de algo.

todas as esferas e atividades que envolvam criação – da culinária, passando pela música até a programação de *softwares*. O conceito de arte se expande para fora dos limites estabelecidos pelas Belas Artes, e todo ato que envolva criação, se insere no campo da criação artística.

Para Kristeller (1951), as reformas institucionais ocorridas na França em meados do século XVII, que desembocaram em transformações no ensino universitário, tiveram um papel determinante na compartimentalização dos saberes, na divisão dos campos de conhecimento e crescente tendência à ramificação e especialização das Ciências. O que colaborou para acentuar ainda mais a separação dicotômica estabelecida ao longo dos séculos entre o fazer e o saber, relegando o saber manual a algo inferior ao saber teórico. Flusser aponta a necessidade de uma retomada do sentido original do termo grego *techné*, desconstruindo a separação entre técnica e arte:

> Técnica será novamente o sinônimo de arte, como o foi antes da Idade Moderna, tecnologia será sinônimo de estética, e o perigo da tecnocracia terá sido conjurado. Porque a criação de novas formas, e sua aplicação ao mundo, voltará a ser o que sempre tem sido antes da Idade Moderna: criação e aplicação de formas vivenciadas, conhecidas e valorizadas. Quando os técnicos serão artistas e os artistas técnicos, o discurso científico passará a ser informado pelas vivências, o fazer artístico pelas teorias científicas, e tudo, teoria e *práxis*, serão informados pelos valores ético-políticos da sociedade, como o era antes da Idade Moderna (FLUSSER, 1982, p. 3).

O filósofo infere que se faz necessária uma educação que possibilite uma ampla formação. Uma formação que possa contribuir com a desconstrução dos limites impostos pelas disciplinas, de maneira que o diálogo entre os vários saberes possa contribuir com a emancipação humana. Neste sentido, lemos em Pazetto uma análise da criação artística e científica em Flusser:

> Arte é a abertura ao novo, a publicação do privado, a criação de novos modelos, seja nas artes plásticas, na música, na literatura, na culinária, na programação de sistemas, na psicologia ou na robótica. Se a futura escola formar pensadores-cientistas-artistas, haverá espaço para o conhecimento dialógico e não apenas para o discursivo, para o pensamento intersubjetivo e não apenas para o objetivador, para a capacidade de programar os aparelhos sem ser programado por eles. Essa virada do processo educativo através da arte é uma virtualidade da nossa cultura. Portanto, é na arte que poderiam ser depositadas as esperanças de emancipação relativamente ao "funcionarismo" da sociedade administrada por aparelhos (PAZETTO, 2015, p. 119).

O conceito de *aparelho* é basilar na filosofia flusseriana, pois, a partir do aparelho de fotografar, o pensador estende sua análise aos demais sistemas aparelhísticos da sociedade emergente. No seu entendimento, o aparelho pode ser compreendido como brinquedo que simula um tipo de pensamento e, mais especificamente, o aparelho de fotografar: brinquedo que traduz pensamento conceitual em fotografias. A invenção de aparelhos possibilitou imagens jamais vistas, que irão suscitar transformações em todos os processos comunicativos.

O autor – que costuma trafegar entre utopia, distopia e metaforizar possíveis cenários para o futuro da sociedade cibernética – argumenta que a sociedade que habitar o universo das imagens produzidas por aparelhos será, na melhor das hipóteses, composta por "artistas" ou por funcionários programados. Nesta perspectiva, a arte pode ser constituída como uma via de ruptura e subversão dos sistemas aparelhísticos que operam na desumanização, no condicionamento e reificação da existência humana e sua redução ao funcionarismo programado.

A teoria flusseriana sustenta que o fazer artístico é mediado por regras que se alteram e são reformuladas durante o próprio exercício de criação. Uma vez que os aparelhos são programados para programar e condicionar o comportamento humano, torna-se indispensável disponibilizá-los a operarem na produção de novos símbolos, ou seja, na construção de informações novas. Numa sociedade dirigida por aparelhos e programas, o "artista" se constitui numa possibilidade de desconstrução de uma existência robotizada e reificada, que pode apontar um caminho oposto ao condicionamento das imagens técnicas[3].

Flusser (2010) argumenta que o ser humano, para transformar a natureza com o intuito de criar objetos, necessitava vencer a resistência da matéria-prima e obrigá-la a assumir a sua nova forma de acordo com a intenção que lhe convinha no ato da criação. Dessa maneira, ao criar artefatos ele os "in-forma", os objetos passam a constituir elementos estéticos, porque ganham formas; elementos epistemológicos, porque na sua concepção envolvem conhecimentos e, também, aspectos éticos, por envolverem valores morais em sua produção. Portanto, são, sob determinados pontos de vista, resultados de processos epistêmicos, deontológicos e, também, *poiéticos*, ou seja, eles resultam de um fazer técnico e de um fazer artístico.

Por intermédio desta inferência de Flusser sobre a elaboração dos objetos, pode-se compreender a astrofotografia como artefato "in-formado", que por ser um meio de representação de paisagens e objetos astro-

3 Imagens Técnicas - Flusser define as imagens técnicas como símbolos extremamente abstratos que codificam textos em imagens produzidas por aparelhos que são programados para simular o pensamento humano por intermédio de teorias científicas.

nômicos que envolvem uma gama diversificada de informações, pode ser definida, em termos flusserianos, do ponto de vista comunicacional, como objeto polissêmico – em que conhecimentos estéticos, tecnológicos e científicos são aplicados na sua produção –, construído mediante a articulação e convergência de signos, conceitos e tecnologias. A perspectiva de intersecção entre o registro fotográfico, as artes e as ciências também são partilhadas por Bonfiglioli: "desde seu advento, a fotografia esteve vinculada a ciência, especialmente a física e a química, mas também as artes" (BONFIGLIOLI, 2017, p. 112).

Portanto, a astrofotografia desconstrói a compartimentalização de saberes ao possibilitar conexões entre diversas áreas do conhecimento. Afinal, o fato de estar conectada à Astronomia, uma ciência que estuda os corpos celestes e agrega diversos campos do conhecimento, por si só, estabelece para a imagem astrofotográfica uma propriedade peculiar de transdisciplinaridade, com possibilidades de aplicação, elucidação e informação voltadas para diversas esferas da existência humana. Sobretudo, ao estimular o desenvolvimento do hábito de leitura dos códigos imagéticos, ela pode ir além da das perspectivas científicas e tecnológicas, contribuindo para transformações culturais em sociedades que costumam priorizar apenas a leitura e interpretação dos códigos alfanuméricos.

O universo mediado por imagens técnicas

Flusser (2011) constrói sua abordagem filosófica da imagem a partir da fotografia, e escolhe o aparelho de fotografar para estender sua análise a outros sistemas de aparelhos presentes na sociedade. O filósofo define a fotografia como o primeiro artefato pós-industrial, bem como vislumbrou no registro fotográfico um marco de transição entre as imagens tradicionais e as imagens técnicas. Na sua concepção, essa mudança de paradigma entre as imagens tradicionais, que ele conceituou como imagens pictóricas produzidas a partir de tintas aplicadas por pincéis, tecidos ou dedos sobre superfícies e as imagens técnicas, que são produzidas por aparelhos e tiveram início com a imagem fotográfica, foi responsável por grandes transformações em todas as esferas da existência humana.

Flusser (2008) argumenta que somos colaboradores e vítimas de uma revolução cultural, sendo um dos sintomas dessa revolução o surgimento das imagens técnicas em nosso cotidiano. Os textos lineares perdem a condição de protagonismo da informação e cedem o seu lugar para fotografias, filmes, imagens televisivas e conteúdos audiovisuais dos terminais de computador. O pensador define as imagens técnicas como símbolos extremamente abstratos, que codificam textos em imagens produzidas por aparelhos constituídos de *caixas pretas* – sistemas complexos jamais total-

mente penetrados pelos produtores de tecno-imagens, as quais são programadas para simular o pensamento humano por intermédio de teorias científicas –, ou seja, que permutam símbolos inseridos em sua memória para brincar de pensar.

Nesse contexto, o ser humano passa a conhecer e a valorizar pela mediação de superfícies imaginadas em detrimento das linhas escritas, desencadeando transformações na percepção humana do universo. O filósofo infere que "as imagens tradicionais são superfícies abstraídas de volumes, enquanto as imagens técnicas são superfícies construídas com pontos" (FLUSSER, 2008, p. 16). Ele define a fotografia como sendo:

> [...] imagem produzida e distribuída por aparelhos segundo um programa, a fim de informar receptores. Todo conceito-chave, por sua vez, implica conceitos subsequentes. Imagem implica magia. Aparelho implica automação e jogo. Programa implica acaso e necessidade. Informação implica símbolo. Os conceitos implícitos permitem ampliar a definição da fotografia da seguinte maneira: imagem produzida e distribuída automaticamente no decorrer de um jogo programado, que se dá ao acaso que se torna necessidade, cuja informação simbólica, em sua superfície, programa o receptor para um comportamento mágico (FLUSSER, 2011, p. 95).

Para Flusser (2008), vivenciamos uma transformação na cultura das imagens em que os códigos unidimensionais passam a ser substituídos por códigos bidimensionais. "O mundo não se apresenta mais enquanto linha, processo, acontecimento, mas enquanto plano, cena, contexto" (FLUSSER, 2008, p. 15). Agora mediamos nossas experiências com a realidade graças a superfícies imaginadas por grânulos, *pixels* e cômputos "em amontoados caóticos de partículas, de *quanta*, de bits, de pontos zero-dimensionais tateáveis pelas pontas de dedos munidos de teclas" (FLUSSER, 2008, p. 18-19).

Ainda de acordo com a perspectiva flusseriana, imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas, ou seja, imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens, que "uma vez calculadas, podem ser reagrupadas em mosaicos, podem ser "computadas", formando então linhas secundárias, curvas projetadas, planos secundários, volumes secundários" (FLUSSER, 2008, p. 19).

A imagem tradicional abstrai duas dimensões da realidade (das quatro dimensões espaço-temporais). E por meio do uso da imaginação, que o filósofo denomina como sendo a consciência imaginística[4], são

4 Consciência imaginística - Conceito criado por Vilém Flusser para descrever a capacidade humana de compor e decifrar imagens.

conservadas apenas as dimensões de plano. A imaginação permite abstrair duas dimensões dos fenômenos e reconstituir as duas dimensões abstraídas das imagens.

Para o autor, somos analfabetos em relação às imagens técnicas, não sabemos como lê-las ou decifrá-las. "O caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas e não imagens" (FLUSSER, 2011, p. 24). Julgamos que as tecno-imagens representam a realidade, são algo dado e consumado em mensagens extremamente óbvias, que não carecem de deciframento ou interpretação. Flusser salienta que "elas são dificilmente decifráveis pela razão curiosa de que aparentemente não necessitam ser decifradas. O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos" (FLUSSER, 2011, p. 24).

Na produção de imagens técnicas, coexistem os agentes humanos (fotógrafos, cinegrafistas, programadores, realizadores audiovisuais) e os aparelhos que, sendo produtos da técnica, são resultados de textos científicos aplicados, e conferem às imagens técnicas uma posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. Nas imagens pictóricas tradicionais "é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano que se coloca entre elas e seu significado. Esse agente elabora símbolos "em sua cabeça", transfere-os para a mão munida de pincel, e de lá, para a superfície da imagem" (FLUSSER, 2011, p. 25). O filósofo enfatiza que:

> Quando as imagens técnicas são corretamente decifradas, surge o mundo conceitual como sendo o seu universo de significado. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é "o mundo", mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem (FLUSSER 2008, p. 25).

Flusser desloca sua análise dos aspectos que envolvem a impressão automatizada dos aparelhos e coimplica fotógrafo/emissor e receptor/leitor numa rede interpretativa dos conceitos que foram programados/codificados nas tecno-imagens para a compreensão de suas mensagens. As imagens técnicas transcodificam "discursos" com possibilidades de "ação" sobre quem as observa. Para o pensador, as fotografias – sendo o primeiro tipo de tecno-imagem que surgiu para substituir a linearidade das linhas textuais e as demais imagens técnicas, retraduzem textos em imagens –, são imagens que resultam de teorias científicas e, portanto, são todas elas textos.

Diante de toda a eloquência e capacidade sedutora da escrita flusseriana, ao abordar a dialética entre imagens e textos, o condicionamento e a reificação das relações de convivência, em decorrência das transformações na cultura das imagens, torna-se necessário distinguir limites entre a

autonomia dos dispositivos tecnológicos e a capacidade humana de mobilização contra imposições deterministas. Para que não se incorra no risco de atribuir aos sistemas aparelhísticos a responsabilização por desastres decorrentes de ações humanas, no que tange ao uso equivocado de tecnologias em relação aos seus semelhantes e aos ambientes.

Em algumas circunstâncias, as mobilizações sociais têm demonstrado que as tecnologias, mediante pressões sociais, podem ser alteradas, modificando os rumos e padrões que vêm sendo comumente assimilados e reproduzidos por grande parte da sociedade contemporânea nas suas relações com a cultura tecnológica. Portanto, cabe ao ser humano construir alternativas que resistam a esses processos de mecanização e robotização da sua existência.

Nas últimas décadas, os processos de comunicação de conhecimentos científicos, elaborados em interação com a arte, extrapolaram o universo da paleoarte[5], os avanços da sociedade informática e da biotecnologia possibilitaram manifestações artísticas como a bioarte[6] e a nanoarte[7]. De maneira que "as fotografias e imagens técnicas nos cercam. Tão onipresentes são, no espaço público e no privado, que sua presença não está sendo percebida" (FLUSSER, 2011, p. 81). Esses acontecimentos têm colaborado para o crescente diálogo entre as novas tendências estéticas, as tecnologias e as ciências.

A astrofotografia como elemento de mediação entre saberes

A imagem fotográfica tem proporcionado enormes avanços para a Divulgação Científica, da prata ao silício, dos grãos de nitrato de prata aos pixels da era digital. O que o mapeamento celeste do Observatório Palomar, situado na Califórnia, gastava horas para processar durante os anos de 1950, hoje pode ser feito em minutos pelos Chips e CCDs profissionais refrigerados muito abaixo de 0º Celcius utilizando-se nitrogênio líquido. A partir do momento em que John Willian Draper apontou seu daguerreótipo[8] para Lua e registrou a primeira imagem de um corpo celeste, foi estabelecido um marco determinante para o desenvolvimento de pesquisas astronômicas. Tal acontecimento, ocorrido em 1840, constituiu um importante avanço para a Astronomia Observacional, principalmente

5 Paleoarte - Prática artística que reconstitui seres e ambientes extintos com finalidade de representar elementos pré-históricos, a partir de evidências fósseis.

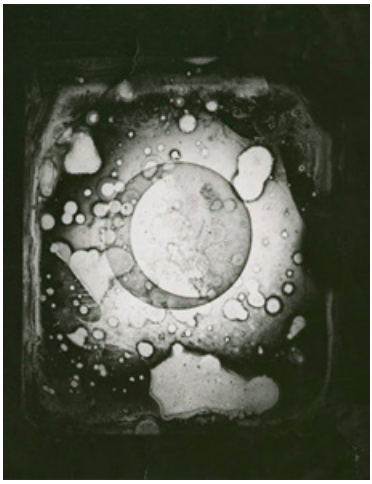
6 Bioarte - Arte inspirada na biologia, cuja ferramenta é a biotecnologia (tais como a engenharia genética e a clonagem), na qual o meio é matéria viva e as obras de arte são produzidas em laboratórios.

7 Nanoarte - Criação de "paisagens moleculares" (a partir da nanotecnologia) utilizando imagens captadas por microscópios e que tem como elemento essencial, a unidade atômica.

8 Daguerreótipo - Antigo aparelho fotográfico inventado pelo físico e pintor francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) que fixava as imagens obtidas na câmara escura numa folha de prata sobre uma placa de cobre.

para a Astrofísica. A primeira fotografia de um objeto astronômico pode ser vista na Figura 1:

Figura 1 – Foto da Lua



Fonte: Draper (2018).

Os avanços tecnológicos possibilitaram o aprimoramento da emulsão fotográfica e a fixação de imagens sobre superfícies. Ao considerar que a fotografia é baseada na captação de luz, pode-se identificar uma forte relação entre a imagem fotográfica e as estrelas, sendo o sol um dos agentes propiciadores dos registros fotográficos. Essa perspectiva é enfatizada por Gallardo (2016), no artigo a partir do qual aborda o desenvolvimento da fotografia astronômica durante o século XIX, quando aponta desde já sua relação com a Divulgação Científica:

> A relação da fotografia com as estrelas é intrínseca à sua própria natureza, pois será graças aos efeitos de uma estrela, o sol, pelo qual as formas da natureza poderiam ser fixadas em metal e papel pela primeira vez no século XIX. Produzido sob os mecanismos e parâmetros da luz e suas propriedades físicas, uma fotografia, do ponto de vista da natureza, é o registro de um número de fótons que emanam de um objeto. Mas, além disso, será precisamente a fotografia, um dos principais aliados que, em maior medida, tem contribuído para a divulgação e ilustração científica desde a sua criação (GALLARDO, 2016, p. 1-2).

As tecnologias ópticas foram sendo sofisticadas para ampliar a resolução e qualidade das imagens, permitindo ao ser humano uma melhor visibilidade dos corpos celestes e fenômenos observados pela Astronomia, o que tem contribuído enormemente com as pesquisas nesse campo do

saber. A essa trajetória do desenvolvimento da imagem fotográfica seriam ainda acrescidos os desdobramentos de transformações da era digital. Bonfiglioli (2017) pondera detalhes sobre a transição entre a imagem analógica e a imagem digital, teorizada por textos científicos, ou seja, imagens calculadas por programas e, portanto, imagens técnicas.

> Desde sua invenção, a fotografia caracteriza-se por seus vários modos de imprimir, automaticamente, a luz. Como impressão, a luz pode ser materialmente capturada, seja por sais de prata ou emulsão colorida, típica da fotografia analógica, ou interpretada por abstração algorítmica, surgida nas primeiras câmeras digitais da década de 1980. Após atravessar as lentes dessas câmeras ou *smartphones*, a luz é apresentada nas pequenas telas de cristal líquido como imagem *pixelizada*. Mesmo com essa diferença tecnológica, a luz continua a ser o *medium* captado pelo sistema ótico dos aparelhos, cujo efeito construtivo [...] é mostrado mais vagarosamente por reações químicas ou, mais rapidamente, pela organização automática de algoritmos computacionais (BONFIGLIOLI, 2017, p. 103).

Atualmente, o desenvolvimento das câmeras digitais tornou acessível o ato de fotografar objetos astronômicos e têm contribuído para o aumento na produção de imagens astrofotográficas. A evolução tecnológica possibilitou que a astroimagem possa ser captada com diversas configurações de equipamentos, para demonstrar estas possibilidades foram selecionadas astrofotos produzidos com diferentes dispositivos por participantes do Grupo de Estudo e Divulgação de Astronomia Intercampi – GEDAI. O GEDAI é um Programa de Extensão Comunitária do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, constituído por diversos projetos de extensão que acontecem em vários *campi* da instituição, e foi definido como lócus para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na Figura 2, uma imagem da Lua foi registrada pela professora Marielle Hoalle M. Benevides Lage, durante um luau organizado pelo GEDAI de Curvelo/MG, utilizando um celular *Iphone* 7 acoplado a um telescópio dobsoniano de 330 mm de abertura e uma lente de 25mm de distância focal, no dia 15 de março de 2019, às 22h37min:

Figura 2 – Foto da Lua

Fonte: Lage (2019).

A imagem, que sofreu interferências da poluição luminosa, foi realizada em apenas um disparo de celular e não recebeu nenhum tratamento ou processamento pós-registro, o que não impede a identificação de crateras no solo lunar e reitera que a astrofotografia pode ser realizada com equipamentos mais simples e acessíveis, dependendo dos seus propósitos e finalidades. A proximidade dos centros urbanos, devido à incidência da iluminação artificial, interfere diretamente na qualidade do registro astrofotográfico. As condições climáticas – ausência de poluição luminosa e céu limpo de nuvens – são fatores determinantes para uma boa captação de astroimagens. Portanto, quanto mais distante dos ambientes iluminados artificialmente, melhores serão as condições naturais para a execução de registros que possam captar imagens com maior riqueza de detalhes.

Na Figura 3, é possível observar uma imagem com menor interferência da poluição luminosa. Trata-se de uma imagem da Lua de autoria do astrofotógrafo Julio Sardinha. Os registros foram feitos no dia 31 de março de 2018, às 19h15min, captados por uma câmera Sony A7s conectada a um telescópio Orion AstroView 6 com um adaptador de *e-mount* para rosca T2. O procedimento de registro desta imagem se deu mediante 5 exposições com foco, abertura e ISO travados, variando a velocidade do obturador, com o objetivo de produzir uma imagem HDR de alto ganho dinâmico. A edição dessa astrofotografia envolveu a sobreposição de camadas das imagens brutas por empilhamento realizado mediante o uso do *Photoshop*, *software* no qual, também, foram utilizadas as ferramentas de brilho e contraste em seu tratamento final.

Figura 3 – Foto da Lua

Fonte: Sardinha (2019).

A produção de astrofotos requer conhecimentos articulados na interface entre Astronomia e linguagem fotográfica – envolve, por um lado, os fundamentos da fotografia, por exemplo, o enquadramento, distância focal, temperatura de sensor, alinhamento dos instrumentos quando envolver telescópios, tempo de exposição etc. Por outro lado, o conhecimento da abóbada celeste, de mapas orbitais para localização de objetos astronômicos que estejam orbitando durante o ato de registro das astroimagens –, num entrelaçamento de informações sobre a Carta Celeste, os princípios da fotografia e procedimentos metodológicos envolvendo técnicas para configuração, manipulação de aparelhos e dispositivos utilizados durante a captação de imagens.

O registro de astroimagens é apenas a primeira etapa desse processo e, uma vez concluída a captação das imagens, o trabalho do astrofotógrafo avança para outra etapa, que é o de integração dos registros imagéticos. Essa fase do trabalho pode ser mediada pelo uso de *softwares* específicos como, por exemplo, o *Registax* e o *DeepSkyStacker*, nos quais se processa a sobreposição das imagens para se obter uma única imagem como resultado, ou seja, uma imagem que esteja livre de desfoques causados pela turbulência atmosférica e ruídos que costumam ser capturados pelos sensores das câmeras.

A astrofotografia se estabelece como uma importante ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem em Astronomia, Física, Química, Matemática e outros campos do saber. Ela representou, particularmente, um grande avanço para a Astrofísica por auxiliar na percepção de luminosidade e visualização de objetos do céu profundo que não são sensíveis a olho nu. Além de propiciar uma observação mais detalhada e

parcimoniosa durante uma aula, palestra ou exposição mais longa do que o momento das observações mediadas pelo uso de telescópios e tem sido de grande utilidade para esclarecer dúvidas e corrigir conceitos equivocados acerca dos fenômenos investigados pela Astronomia.

De acordo com Neves e Pereira (2007), diversos conceitos da Astronomia podem ser apreendidos a partir do uso didático da astrofotografia. Dentre esses conceitos, destaca-se a mensuração de distâncias entre objetos astronômicos, as suas magnitudes e diâmetros, o movimento aparente das estrelas que, afinal, é causado pela rotação da Terra em torno do seu eixo. "Através da geometria ótica ela pode contribuir com o desenvolvimento de várias habilidades como a melhoria na capacidade de cálculos matemáticos, comparação e classificação de objetos ou eventos da Astronomia Observacional" (NEVES; PEREIRA, 2007, p. 43). Os registros astrofotográficos permitem a observação entre cores e magnitudes das estrelas, a temperatura e o tipo espectral, as diferentes distâncias angulares entre os corpos celestes, o reconhecimento de diferentes constelações e as fases da Lua.

As observações mediadas pelo uso do telescópio facilitam a visualização de determinados corpos celestes. Todavia, o mesmo não acontece com objetos difusos e tênues como galáxias distantes, alguns aglomerados de estrelas e nebulosas. Isso ocorre em razão de interferências externas, como a turbulência atmosférica, a poluição luminosa e o próprio desconhecimento dos fenômenos envolvidos no céu profundo durante o início da aprendizagem. Esses conceitos podem ser mais bem assimilados pela mediação da astrofotografia.

Aspectos apreendidos

Ao analisar a superfície imagética astrofotográfica, partindo do conceito de imagens técnicas, teorizado por Flusser, identificou-se que suas propriedades como imagem calculada e matematizada são ainda mais acentuadas do que em fotografias de qualquer outro gênero ou categoria. A astrofotografia resulta de um aparelho de fotografar que necessita ser acoplado ou associado de alguma forma a outro aparelho, um instrumento óptico, como o telescópio e, posteriormente, sua finalização é processada por *softwares* e programas. A sua gama de complexidade – desde a fase de registro, passando pelo processamento computacional durante a renderização de dados para a produção de uma imagem final, que envolvem as caixas pretas dos aparelhos –, exige conhecimentos e expertise técnica dos imaginadores que os operam, o que atesta e ratifica suas propriedades como imagem técnica.

Ao estabelecer intersecções entre as esferas do sensível e inteligível, a imagem astrofotográfica pode contribuir com novas possibilidades de

diálogos entre a fruição estética e a construção de conhecimentos. Entretanto, ao considerar o seu uso para a Divulgação Científica, a astrofoto deve ser acompanhada de descrições detalhadas e minuciosas dos objetos e fenômenos que apresenta em sua superfície. Assim, ela possibilitará ao observador uma correta conceituação do que está representado na imagem, sob pena de a astrofotografia ser vista como algo belo, porém, desprovido de conexões com as informações científicas de seus enunciados.

Para que o observador de uma astroimagem – tanto fotografias como imagens cinéticas – possa exercer uma apreciação crítica e o correto deciframento de seus conceitos, torna-se imprescindível a disponibilização de dados com exatidão, clareza e linguagem acessível. Uma observação imbuída do caráter de leitura e interpretação crítica de astrofotografias, além da apreciação dos elementos estéticos e compreensão dos procedimentos técnicos, passa necessariamente pela conceituação dos postulados científicos que a imagem enuncia.

Para o cineasta Wim Wenders, "as imagens vivem dentro de nós, pois carregamos conosco o que vemos e as imagens vivenciadas permanecem em nós" (WENDERS, 2007, s/n). O que coaduna com o pensamento de Bonfiglioli para quem "devemos encarar as imagens não apenas como produtos de determinados meios, mas também como produtos de nós próprios porque geramos nossas imagens, nossos sonhos, percepções visuais e imaginações" (BONFIGLIOLI, 2017, p. 116). No entendimento flusseriano, "as imagens técnicas e, em primeiro lugar, a fotografia deviam constituir um denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias" (FLUSSER, 2011, p. 29). O que certamente pode ampliar as possibilidades investigativas sobre as relações entre artes, ciências e tecnologias que ora se estabelecem em torno da condição humana no universo.

Referências

COSTA, Rachel *et al*. **Estética moderna e contemporânea** - Percepção Contemporânea da Paisagem: considerações iniciais sobre a questão da representação na fotografia aérea e astronômica. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

DRAPER, John Willian. **Primeira foto da Lua**. Disponível em: https://www.hypeness.com.br/2017/04/estas-20-imagens-sao-as-primeiras-fotografias-do-mundo. Acesso em: 18 set. 2018.

FLUSSER, Vilem. **Criação Científica e Artística**. Conferência na Maison de la Culture, Chalon s/Saone. 26/3/1982. Disponível no Arquivo Flusser. Acesso em: 17 fev. 2018

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta** - Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: ANNABLUME, 2011.

FLUSSER, Vilém. **Há futuro para a escrita?** - Tradução de Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: ANNABLUME, 2010.

FLUSSER, Vilém. **O Universo das Imagens Técnicas** - Elogio da superficialidade. São Paulo: ANNABLUME, 2011.

GALLARDO, Helena Perez. **Da terra à lua**: fotografia astronômica no século XIX. Departamento de História da Arte III (Contemporânea) UCM Escola de Geografia e História. Disponível em: http://www.academia.edu/32733137/De_la_Tierra_a_la_Luna_fotograf%C3%ADa_astron%C3%B3mica_en_el_siglo_XIX_From_Moon_to_Earth_Astronomical_photography_in_the_Nineteenth_century. Acesso em: 11 maio 2018.

KRISTELLER, Paul O. "The modern system of the arts: A study in the History of Aesthetics. Part I". **Journal of the history of ideas**, v. 12, n. 4, p. 496-427, 1951.

LAGE, Marielle Hoalle Benevides. **Foto da Lua**. Disponível em: http://www.gedai.cefetmg.br/. Acesso em: 20 mar. 2019.

NEVES, Marcos Cesar Danhoni.; PEREIRA, Ricardo Francisco. Adaptando uma câmera fotográfica manual simples para fotografar o céu. Programa de Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Maringá. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 4, p. 27-45, 2007. Disponível em: http://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/98 Acesso em: 3 fev. 2019.

PAZETTO, Débora. **Arte, Educação, Cultura**: uma reflexão a partir de Friedrich Nietzsche e Vilém Flusser. Pensando - Revista de Filosofia, v. 6, n. 12, 2015.

SARDINHA, Júlio. **Foto da Lua**. Disponível em: http://www.gedai.cefetmg.br/. Acesso em: 20 mar. 2019.

WENDERS, Wim. **Entrevista com Wim Wenders**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mFIHnl4rmd0 - 2007. Acesso em: 17 fev. 2019.

A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: SABER(ES) E TECNOLOGIA(S)

Daisy Batista Silva
Ailton Vitor Guimarães

Este capítulo é parte de uma pesquisa em andamento,[1] e tem por objetivo explicitar, brevemente, alguns elementos próprios da comunicação em sala de aula, levando em conta os processos educacionais no tempo e no espaço pedagógicos. Para isso, levamos em conta as ações que constituem parte das relações sociais presentes nas atividades desenvolvidas por professores e alunos na produção de conhecimento e no compartilhamento do(s) saber(es), particularmente naquilo que diz respeito à comunicação na sala de aula como parte dos processos educativos, além de refletir sobre as transformações provocadas com a utilização da(s) tecnologia(s) digitais.

A metodologia utilizada para isso lança mão de uma breve pesquisa bibliográfica da produção acadêmica que trate dos processos comunicativos e educacionais em sala de aula e da análise de dados empíricos contidos em Guimarães (2014), resultantes de entrevistas e da observação do cotidiano escolar de algumas turmas do ensino técnico integrado de uma escola de EPT.

Essa direção é materializada num percurso que inclui breve abordagem: do processo educativo, em geral, do ponto de vista da comunicação ali presente (ou ausente); do saber e da tecnologia que permeiam (e mediam) a comunicação na sala de aula, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto do seus vários usos pelos alunos e professores; e da tecnologia digital em si mesma como meio e/ou como artefato presente nos processos educacionais, parte da potencialização e/ou da mediação no trato com o saber e, por vezes, motivo de certo determinismo em relação ao que se considera como produção de ou acesso ao conhecimento.

---

1 **Mídias sociais e conhecimento científico: sala de aula, saber(es) e tecnologia(s)** — pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Cefet-MG, com bolsa de financiamento da própria instituição.

A comunicação no processo educativo

Em todos os processos que envolvem aprendizagem, a comunicação tem papel fundamental, pois estabelece-se ali um processo educativo, cujo cerne é sustentado na possibilidade humana de "comunicar-se com o outro". Esta comunicação pode ser conduzida considerando-se perspectivas teóricas diversas, que têm consequências na relação entre o professor e os alunos, na forma como o conhecimento é tratado e nos modos de ensinar e de aprender.

Para Bordevane (1997), a comunicação serve para que as pessoas estabeleçam relações entre si, transformando, mutuamente, a realidade que as rodeia. O autor reforça que, sem a comunicação, cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. "Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas" (BORDEVANE, 1997, p. 36).

Entendemos por comunicação, com base em Rodrigues (1992), tanto os processos de transação entre os indivíduos como a interação dos indivíduos com a natureza, dos indivíduos com as instituições sociais e ainda o relacionamento que cada indivíduo estabelece consigo próprio. O autor afirma também que os processos de comunicação entre os indivíduos, através de atos discursivos, incluem silêncios, gestos e comportamentos, olhares e posturas, ações e omissões.

> Os processos comunicacionais não abrangem, no entanto, apenas os atos expressivos e os atos pragmáticos explicitamente manifestados através de signos e comportamentos materiais. Uma palavra esperada, mas não enunciada ou uma ação não realizada, mas esperada ou virtualmente sugerida são igualmente atos comunicacionais. É por isso que o silêncio e a omissão podem comunicar de maneira tão forte como uma palavra proferida ou uma ação efetivamente realizada. Por vezes, a força do silêncio é ainda maior do que um longo discurso. Aquilo que não se disse e aquilo que se deixou por fazer pertencem igualmente ao domínio da comunicação, na medida em que são processos transformadores de interações. Daí a natureza extremamente redutora de perspectivas teóricas que se limitam a dar conta de atos de comunicação materialmente explícitos e que ignoram assim a importância do implícito, do não-dito e do interdito (RODRIGUES, 1990, p. 67-68).

Comunicação é, fundamentalmente, comunicar-se em torno do significado conferido ao que se quer comunicar, o que podemos indicar como o significante de determinada mensagem. Desta forma, na comunicação

que se estabelece entre humanos, não há sujeitos passivos, como nos aponta Paulo Freire (1983), ainda que o processo comunicativo entre eles aponte um processo de dominação de opressão, de controle autoritário (ou não). O estudo da comunicação, numa perspectiva semiótica, segundo o que nos aponta Guerreiro (2011), valoriza a significação, a interpretação e o valor informativo das mensagens que os sujeitos trocam entre si. Estas, por sua vez, são entendidas como signos ou como uma organização complexa de signos, isto é, como estímulos com significados para as pessoas, formados através dos processos de pensamento, tal como podemos encontrar nas sistematizações e análise de Eco (2002) e Freixo (2006). Claro, compreende-se, a partir disso, que não apenas as análises "técnicas" e, por vezes centradas em perspectivas teórico-metodológicas bem específicas, seriam capazes de aprofundar e explicitar, de fato, todas as nuances por trás de ações e atos comunicativos que, por vezes, são sintetizados em transcrições textuais que, necessariamente, não expressam algumas particularidades desse processo.

A semiótica procura compreender o modo como a linguagem se torna significativa e como é que esse significado pode ser comunicado em sociedade, assumindo o estudo dos signos, dos sistemas organizadores de signos e da cultura no interior da qual esses sistemas se encontram organizados. O signo é entendido como uma forma de expressão portadora de uma significação, dependente da sua natureza, do contexto da sua manifestação e da cultura e preocupações do receptor (ECO, 1997; JOLY, 2005).

> Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação (FREIRE, 1983, p. 45-46).

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na

expressão do primeiro. Paulo Freire (1983), ao nos indicar esse entendimento da relação dialógica, está a nos mostrar que a possibilidade de comunicação entre os sujeitos só será, de fato, uma relação estabelecida, porque comunicada e entendida, quando a compreensão mútua se dá na ampliação do conhecimento e/ou do saber de um e de outro comunicante. E, dessa forma, é ainda Paulo Freire quem nos ensina que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Para Kensky (2008, p. 651), o processo de comunicação humana com finalidades educacionais transcende o uso de equipamentos e se consolida pela necessidade expressa de interlocução, de trocas comunicativas:

> Vozes, movimentos e sinais corporais são formas ancestrais de manifestações humanas no sentido da comunicação, visando à aprendizagem do outro ser. Elas sobrevivem e continuam predominantes em nossos repertórios intuitivos de expressão, na tentativa de interlocução, de comunicação significativa. O signo partilhado é compreendido entre os participantes do ato comunicativo. Mais além do que ensinar – que reflete a possibilidade, mas não a efetiva finalização da comunicação –, aprender é o principal objetivo da ação comunicativa presente no processo educacional.

Para além disso, é fundamental ultrapassar a visão redutora e postular que a Comunicação Educativa abarca apenas o campo da mídia.

> Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico. Enquanto interdisciplina e campo de conhecimento, para a Comunicação Educativa, entendida desse modo, convergem uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia. Ao conceber essa dimensão ampla, chama-se a atenção para o fato de que ela enfrenta nesta hora uma encruzilhada na qual se jogam seu destino e sua conformação futura. Se o paradigma informacional atualmente no auge acaba por dominar, não restará à Comunicação Educativa presumivelmente outra função que a instrumental: a de prover recursos didáticos e tecnológicos um modelo de educação cujas coordenadas pedagógicas estarão determinadas sem a sua participação (AUSTER, 1999, p. 1).

Posto isso, há que se presumir que os processos educacionais, uma vez em curso, têm em si mesmos os elementos essenciais apontados aqui que permitem tratar do saber e dos saberes, do conhecimento e de sua

produção. O "comunicar-se com o outro" nas relações sociais desses processos, ainda que fosse algo estanque e não mais do que algo instrumental na linha do transmissor-receptor, sem considerar o que ocorre quando se estabelecem os contatos entre duas ou mais pessoas, mesmo assim, para além do que o caráter informacional revela na conformação do vínculo comunicativo (de fato, apenas informação "direcionada"), a capacidade de avançar em relação ao que se conhece é algo que os sujeitos dessa ação experimentam, de maneira latente ou despercebida. A capacidade de projetar, "o projeto é na verdade a característica peculiar, porque engendrada no plano do pensamento, da solução humana do problema da relação [...] com o mundo físico e social" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 55) seria parte do tornar a ação comunicativa ali em curso, algo que não se limita e vai além, pela possibilidade pedagógica da compreensão, no mínimo, e pelo porvir da transformação e sua própria materialização no horizonte. «O poder de descoberta, limitado no irracional do novo aparecido diante dos sentidos [...]", pode-se dizer da informação recebida – ou "descoberta" –, constitui-se num "produto da elaboração mental representativa" que "começa a se desprender do dado imediato e a se transformar no que Locke chamava de ideia complexa, a saber, uma criação interna do pensamento, a ideia da ideia" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 111).

Comunicação na sala de aula

A sala de aula, ou o espaço didático-pedagógico e de trabalho onde têm lugar as atividades próprias dos processos educacionais, pode ser entendida como bem mais do que paredes, carteiras, quadros, bancadas, etc. Esse entendimento pode ser ainda estendido a laboratórios, oficinas e demais espaços onde se darão processos formativos. O espaço 'sala de aula' deve ser visto como um local de interação, trocas de experiências, trocas de saberes, compreensão e aprendizado.

É nesse espaço complexo, multifacetado e pleno de interações sociais, culturais, onde pode-se identificar uma sutil luta pelo poder. A sala de aula é um espaço do saber, pois ao educar alguém, o professor também se educa. Ou seja, impor autoridade por ter mais 'conhecimento' não agrega na motivação para um aprendizado. Morais (2008, p. 26) afirma que em nenhum momento o professor poderia lançar mão de duas coisas:

> a) usar certo lado de poder no magistério para coagir, para adestrar, para desrespeitar o terreno interior do seu aluno; b) ao mesmo tempo, e é preciso muita perspicácia para encontrar o ponto de equilíbrio, o educador digno de tal tarefa não se pode esconder em pernósticas teorias para eximir-se da prática de sua autoridade orientadora e amiga em sala.

Nele, para efeito do que nos interessa analisar aqui, dois elementos são, particularmente, importantes: o saber (ou os saberes), e a tecnologia (ou as tecnologias). O saber no sentido do conhecimento e do seu processo de (re)produção ou os saberes, no sentido daquilo que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, uma vez diante desse conhecimento (ou não), agregam ao trato desse saber, na sua transformação, no seu avanço, em termos de suprir as necessidades humanas e superar os obstáculos na construção da realidade material. A tecnologia como parte desse avanço, das transformações em função dele e do que ela permite, como resultado da capacidade humana, não só de projetar, mas de materializar o projetado, ou as tecnologias como artefatos, dispositivos que integram as ações de comunicação.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano e provocam impactos de diferentes naturezas em diversas áreas, sobretudo na educação. Diante desse contexto, a educação e as relações de ensino se modificaram ao longo dos anos com a chegada das novas tecnologias e, como consequência, surge um novo contexto educativo. Tardif (2000, p. 11) esclarece que "[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só tem sentido em relação às situações de trabalho concretas, [...] modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino".

Já no contexto da tecnologia, segundo Kensky (2003, p. 18), tecnologia é o "[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]".

Vieira Pinto (2005, p. 219) aponta à existência de várias acepções do termo tecnologia, denotando quatro significados centrais: a) a tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica, b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjuntos de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; e d) tecnologia como ideologização da técnica.

Gómez (2002) explica que as novas tecnologias devem se articular como suporte de uma comunicação educativa mais diversificada, através do aproveitamento de variadas linguagens, formatações, e canais de produção e circulação de novos conhecimentos.

Uma das professoras entrevistadas em Guimarães (2014, p. 301), declara:

> *Então, é por isso que a ideia está no processo e não na forma.* ***Não é o datashow que me garante. É na relação. [...] Eu estou querendo o caminho do rio, que é entender a conexão, aquilo que dá liga****. Porque é nessa*

> *relação que eu estabeleço com a tecnologia, seja qualquer elemento técnico que eu coloque, ou da tecnologia de uma maneira que a gente compreende...* (Isadora, grifos do autor na obra original).

Tecnologia(s) digital/digitais na sala de aula

Segundo Almeida (2007), a utilização das tecnologias no processo educativo proporciona novos ambientes de ensinar e aprender diferentes dos ambientes tradicionais, e as reais contribuições das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento.

Polato (2009) indica que da união entre tecnologia e conteúdos nascem oportunidades de ensino. Entretanto, é necessário analisar se essas oportunidades são significativas, por exemplo, quando as tecnologias ajudam a enfrentar desafios atuais, como encontrar informações na internet e se localizar em um mapa virtual.

Para Gómez (2002, p. 57):

> [...] as novas tecnologias de informação apresentam um desafio substantivo e não só e simplesmente instrumental ou de modernização à educação; e de que a abundância de benefícios e facilidades que prometem mais que abrir uma série de possibilidades reais, simplesmente nos fazem pensar com mais exatidão que poderiam contribuir para a democratização da comunicação, da educação e do conhecimento.

A transmissão de conteúdo se modificou e tem influenciado no processo educativo e na relação professor-aluno e aluno-professor. As novas gerações de estudantes são adeptas do uso do smartphone em sala de aula e, segundo Reinaldo *et al.* (2016, p. 78), ao interpretar esse uso de forma equivocada:

> [...] como uma ameaça à autoridade do educador, muitas escolas não fazem grandes esforços para adaptá-lo em sua estrutura educacional de práticas pedagógicas. A sociedade, embora simpatizante da tecnologia, não o define claramente como algo a ser considerado importante, mas o reconhece como uma incógnita a ser resolvida pela escola. Neste impasse, este aparato tecnológico estremece as bases mais conservadoras.

Em Guimarães (2014, p. 298), uma passagem ilustra, em parte, a comunicação em sala de aula, considerando a disciplina imposta e o uso de artefatos tecnológicos pelos alunos. O papel mediador da tecnologia é, tacitamente:

> [...] percebido nos modos de se comunicar dos alunos pela via dos artefatos eletrônicos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis em telefones celulares e computadores. Se não havia a possibilidade de conversar durante a aula por força da disciplina imposta e/ou exigida, a troca de mensagens instantâneas e tudo que o avanço tecnológico pode agregar a ela criavam um tráfego de informações que acontecia de forma subterrânea e animadíssima na sala de aula. Por essa rede, circulavam piadas, azarações, observações e dúvidas em relação a determinados conteúdos tratados, já que a maioria tinha os contatos uns dos outros. Nas práticas de laboratório, isso nem sempre era possível, e, em algumas aulas, os professores solicitavam o desligamento dos celulares e dos eletrônicos ou os "confiscavam" pelo tempo da atividade, não sendo possível qualquer tipo de "tráfego"[2].

Essa mesma comunicação é colocada em análise por uma das alunas entrevistadas pelo autor que, para além da discussão da comunicação em sala de aula, evidencia o aspecto relacionado à ação comunicativa em si mesma, a partir do que se pode apreender no cotidiano escolar e nas possibilidades de acesso ao conhecimento tecnológico. Antônia, a aluna entrevistada por Guimarães (2014, p. 299) tece suas reflexões:

> *Poxa, eu tenho um feicibuque*[3] *para conversar com meu amigo, porque eu não vou encontrar com ele, né? Então, assim... não é essa a concepção de vida que a gente tem que se propor. Não é isso a era moderna, a sociedade contemporânea. Não é esse o sinônimo de avanço. Pelo contrário, isso é um sinônimo de retrocesso. Por quê? Porque avançamos na questão da tecnologia, de ter mais meios, mas a gente não foi capaz de saber utilizar esses meios* (Antônia).

O entendimento da tecnologia, continua o autor, "[...] tanto como avanço da ciência quanto como criação do ser humano, embora a maioria [dos entrevistados na pesquisa] não tenha apresentado esse olhar crítico indicado por Antônia [...]", vai ao encontro do que se pretende abordar aqui.

---

2 Interessante notar e considerar o uso de celulares (e a proibição deles) em sala de aula. Uma bem-humorada crítica de um aluno nas redes sociais, diante de uma necessidade de uso do recurso comunicacional para aulas online, apontava: "se não pode celular na aula, não pode aula no celular". Se não aponta problemas na relação dialética e comunicacional nos processos educacionais, há que se rever, urgentemente, o modo como lidamos com esses processos.

3 O uso da expressão "aportuguesada" é uma opção deliberada, crítica, e no geral as transcrições pretenderam manter a linguagem própria de cada entrevistada(o). E também o uso da linguagem popular, coloquial, tal como expressa pela(o) entrevistada(o), que em nada diferencia a rebuscada, formal, em termos de conteúdo. Além disso, pretende-se ir de encontro, nessa crítica, ao uso indiscriminado e, por vezes, criminoso, desta e de outras redes sociais e aplicativos na manipulação de gostos, gestos, escolhas e demais características da subjetividade de usuários em termos de objetivos inconfessáveis que extrapolam em muito a simples função comunicacional na aproximação de pessoas, passando a expô-las e manipular seus dados. Exemplo disso pode ser verificado, facilmente, acessando o documentário **Driblando a Democracia**. Disponível em: https://bit.ly/2zTpLOa. Acesso em: 21 maio 2020.

Torna-se necessário, então, uma reflexão, que permita repensar a tecnologia na sala de aula. Para Moran (2000), a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.

> Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura e cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a **capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e simpatia**. O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A intenção bem-sucedida aumenta a aprendizagem (MORAN, 2000, p. 53, grifos nossos).

Essa capacidade de "comunicação autêntica", ao nosso ver, não é só do professor. É também e em certa medida mais dos(as) alunos(as), se estão em curso processos educacionais nos quais a interação, a participação e algum protagonismo dos discentes se faz presente. Nesses processos, aguçar a intuição, desenvolver certa flexibilidade, adaptar o recurso midiático-tecnológico a ritmos diferentes, é algo que importa considerar.

> A intuição, porque as informações vão sendo descobertas por acerto e erro, por conexões "escondidas". As conexões são lineares, vão "linkando-se" por hipertextos, textos interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades diferentes de navegação. Desenvolve flexibilidade, porque a maior parte das sequências são imprevisíveis, abertas. [...] Ajuda na adaptação a ritmos diferentes: a Internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno trabalhe no seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa (MORAN, 2000, p. 53).

Os meios e os processos pelos quais é possível desenvolver e avançar a educação nos seus vários aspectos, uma vez aprimorados, fornecem possibilidades integradas, do ponto de vista comunicativo, que vão além de apenas ter acesso à rede e poder ampliar acesso a mais dados e informações, por exemplo.

> As constantes mudanças não se apresentam como ameaças, mas como oportunidades para a integração, o diálogo, a interconexão entre as mais diversas iniciativas educacionais, no sentido de convergência de pessoas e conhecimentos. Educação e comunicação, mais do que faces diferentes da mesma moeda, se integram e se complementam. Entre as múltiplas oportunidades oferecidas pelas inovações tecnológicas de in-

> formação e comunicação na atualidade, um movimento se destaca pela sua profunda capacidade de alcance da transformação educacional almejada por todos os participantes. Trata-se da apropriação das redes digitais para a formação de comunidades de ensino-aprendizagem com a possibilidade de comunicação entre todos os participantes, independente do espaço em que se encontrem. [...] O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Ultrapassa a tentativa de ordenação dos conteúdos escolares e a profusão/confusão dos dados disponíveis em múltiplas bases (KENSKI, 2008, p. 662).

Para o autor, é o diálogo, a troca e a convergência comunicativa que proporcionam a criação de parcerias, cujos vários aspectos conectam as pessoas, que se daria (ou se dá) o aprendizado. Em síntese, seria na convivência, qualificada nos modos de se comunicar e nas ações desenvolvidas, que se daria então a transformação dos dados e da informação em conhecimento acessado ou produzido ou aprimorado.

Considerações finais

Pode-se considerar que a comunicação estabelecida em sala de aula pelos sujeitos nos processos educativos, implica no uso de elementos comunicacionais que extrapolam os tempos e espaços pedagógicos considerados, inicialmente, além das variáveis próprias das relações estabelecidas, envolvendo os sujeitos dos processos educativos, suas relações com o saber e a produção de conhecimento, entre outras.

Pode-se dizer ainda que a utilização cada vez mais frequente e articulada de recursos tecnológicos comunicacionais é algo latente, apontando para a ampliação das possibilidades de compartilhamento do saber e de produção e ampliação do conhecimento acessado, embora ainda exista algum desconhecimento e mesmo resistência em relação a isso.

Todavia, novas tecnologias e novos artefatos comunicacionais ocupam cada vez mais espaço e nem sempre é possível a apropriação de recursos e possibilidades oferecidas. Isso implica numa formação para o que poderíamos considerar como "educação midiática", entendendo a expressão como algo a que se deve ter acesso de forma presente e inclusiva, tanto para discentes quanto para docentes, e para além de apenas programas de treinamento no uso de determinadas ferramentas e dispositivos.

Essa perspectiva, a julgar pelas pistas que apontamos nas considerações anteriores, apontam para uma crítica que vai além da eficiência no uso de artefatos e recursos tecnológicos nos processos educacionais. Antes, indica que o olhar precisa estar voltado para a interação entre os hu-

manos, primeiro, para depois se deter no uso e modos de uso de artefatos, recursos e demais "soluções" tecnológicas. A comunicação em sala de aula, seja ela de que área do conhecimento for, estabelece-se entre sujeitos ali situados, historicamente, e que, por isso mesmo, têm no seu horizonte necessidades, objetivos, projeções e projetos, entre outros anseios, cuja materialização está ancorada no resultado do que as interações construídas nos processos educacionais de que participam vão proporcionar. Esses resultados, percebe-se, não tem fundamentação naqueles artefatos, recursos e soluções, mas antes exatamente, no modo como se estabelecem o seu uso, construção e criação, o que remete ao ato comunicativo, que é dialógico, negociado, às vezes imposto, controlado, mas estabelecido entre humanos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconccini de. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. *In*: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - E-TIC, 5, 12-13, nov. 2007. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2007. p.1-17. Disponível em: http://twixar.me/NKJn. Acesso em: 21 maio 2020.

AUSTER, Paul. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1999.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. Brasiliense, 1997.

ECO, Umberto. **O Signo**. Lisboa. 1997.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva. 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIXO, Manuel João. **Teorias e modelos de comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

GÓMEZ, Guilhermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnlogias: tríade do século XXI. **Comunição e Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-70, abr.2002. Disponível em: http://twixar.me/YfJn. Acesso em: 21 maio 2020.

GUERREIRO, Antônio Manuel da Conceição. **Comunicação no ensino-aprendizagem da matemática**: Práticas no 1.º ciclo do ensino básico. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2011.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, "lazer" e trabalho**: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

JOLY, Martine. **A imagem e os signos**. Lisboa, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: https://bit.ly/2YY8zyr. Acesso em: 27 maio 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? 21 Ed. Campinas: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel *et al*. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas; Papirus, 2000.

POLATO, Amanda. Um guia sobre o uso das tecnologias em sala de aula. **Nova Escola**, jun. 2009. Disponível em: http://twixar.me/TYgn. Acesso em: 27 maio 2019.

REINALDO, Francisco *et al*. Impasse aos desafios do uso de Smartphones em sala de aula: investigação por grupos focais. **RISTI** - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias da Informação, n. 19, p. 77-98, set. 2016. Disponível em: http://twixar.me/1tgn. Acesso em: 27 maio 2019.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégias da comunicação**: questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Presença, 1990. 224p.

TARDIF, Maurice. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2000. (mimeo).

VIERIA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 532 p. v. 1.

A MÍSTICA NO MST COMO PRÁTICA EDUCATIVA: MOVIMENTOS "DES/OBEDIENTES" DE (RE)INVENTAR CIDADÃOS/ÃS NA DINÂMICA DAS MEMÓRIAS

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Introdução

Os contextos dos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem Terra (MST) são dinamizados por diversas práticas educativas. Por isso, Arroyo (2012) afirma que o MST é um coletivo educativo de subjetividades, tendo em vista que em seus espaços/tempos são desenvolvidas reuniões, estudos de autores críticos, tais como Paulo Freire, Gramsci, Marx e Makarenko, cursos de formação de professores do Campo e cursos de educação não formal. No percorrer desta pesquisa[1], tomou-se como campo empírico o Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), no Assentamento Normandia, localizado no agreste pernambucano, na cidade de Caruaru.

Ao partir deste contexto pedagógico do Movimento, elegeu-se a Mística enquanto prática educativa, considerando que, por meio de observações e contato com o contexto do MST, constata-se que a Mística apresenta elementos educativos que valorizam a História, a realidade dos sujeitos sociais, a educação, sobretudo, quando esta é compreendida pelo viés da expressão cultural em forma de teatro, música, poema, entre outras

1 A presente investigação acerca da Mística no MST se constituiu a partir de olhares/análises no decorrer de nossa pesquisa de mestrado intitulada: **A prática pedagógica educador-educando no curso pé no chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**, defendida em fevereiro de 2020. Essa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na UFPE (CAA). A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

expressões (COELHO, 2010). A partir disso, construiu-se como problemática: quais as contribuições da Mística para a educação no MST no processo de formação humana dos/das militantes, em Pernambuco? E com o intuito de palmilhar o percurso com rigor científico, o objetivo deste estudo é compreender quais as contribuições da Mística como um dos elementos centrais para o processo educativo dos/das militantes do MST.

A presente pesquisa reveste-se de relevância social e, mormente, educacional, considerando que as discussões tecidas nestas análises possibilitam pensar a formação humana dos sujeitos sociais pelo viés da Mística, sendo compreendida como movimento de desobediência epistêmica. Esta categoria é refletida por Mignolo (2008), na lente teórica da abordagem decolonial. Deste modo, buscou-se compreender a Mística a partir da perspectiva decolonial em tensão com as ideias da colonialidade, que visam a homogeneizar, pensar práticas unitárias e universais, alicerçadas no eurocentrismo. Segue-se disso que a Mística foi analisada também como uma prática educativa, a qual permite colocar em primeiro plano a formação humana e para a cidadania, tendo em vista a dinâmica da Mística, ao possibilitar o zelo e a transmissão das Memórias de resistência. Assim, entende-se que a Mística/Memória gera dinâmicas educativas para se pensar a identidade Sem Terra e a cidadania brasileira.

Traçou-se como itinerários metodológicos a abordagem qualitativa, pesquisa de inspiração etnográfica e os procedimentos de construções de dados: a observação direta, caderno de campo e a entrevista não estruturada. A pesquisa se constituiu a partir de um período de sete meses de contato direto com o campo empírico, o Assentamento Normandia. Mediante as subjetividades que se formam no momento da Mística, buscou-se compreender como esta é elemento principal para se guardar as memórias de personagens e movimentos históricos os quais são importantes para a formação identitária do povo político formado pelo Movimento coletivo. Deste modo, foi analisada uma Mística que teve como temática central a figura de Zumbi dos Palmares.

Acompanhou-se o grupo de educandos que preparou a Mística. Por isso, procurou-se compreender o porquê da escolha do contexto de Zumbi. Assim, observou-se a Mística na sua elaboração, na efetivação e como esta foi recepcionada por quem estava no círculo formado por quase sessenta pessoas. A partir da participação de educandos/as e educadores/as, optou-se por analisar as vozes de quatro colaboradores. Assim, não se tem a intenção de tecer uma análise que esgote a discussão sobre os sentidos da Mística e suas contribuições para refletir sobre as memórias de resistência, tais como a representação dos povos indígenas, dos quilombolas, entre outros. Nesta perspectiva, o presente texto estrutura-se na seguinte dinâ-

mica: 1) A Mística como uma prática educativa: de compreensões religiosas a uma práxis social; 2) A Mística enquanto movimento (des)obediente: tessitura sobre Memórias; 3) Vozes de Memórias: a Mística ecoando Memórias de Resistência e 4) Considerações finais.

A Mística como uma prática educativa: de compreensões religiosas a uma práxis social

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi gestado na década de 80 (FERNANDES; STÉDILE, 2005). Seu desenvolvimento se deu no interior das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as quais nasceram no período da Ditatura Militar, ou seja, era um momento de "repressão e a truculência dos militares diante do florescimento e disseminação de lutas sociais no campo e na cidade fizeram com que a Igreja não ficasse inerte à situação" (COELHO, 2010, p. 51). No momento social da década de 60 nasce a Teologia da Libertação, que buscava emancipar o povo para resistir ao conturbado contexto de perseguições políticas (FERNANDES; STÉDILE, 2005). Esta Teologia católica, que também se estendeu à América Latina, não perpassou a totalidade da Igreja Católica Apostólica Romana, mas tornou-se fundamental para uma ala mais aberta aos clamores dos marginalizados e excluídos da vida social.

A Teologia da Libertação buscou apresentar o evangelho (Bíblia – Sagrada Escritura), partindo do pressuposto de que Jesus Cristo não estava distante do povo, mas no meio do povo, no rosto do sofredor, ou seja, a figura de Jesus como o Libertador e Crucificado nos crucificados do mundo – os empobrecidos. É nesta dinâmica que os moradores dos bairros periféricos, mobilizados pela ala libertadora da Igreja, criaram diversos trabalhos comunitários e projetos sociais, possibilitando a politização e emancipação de crianças, mulheres e homens que eram subalternizados. Com o intuito de reunir o povo para a luta pela terra, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) mobilizava reuniões, instruía e possibilitava formações sociais e políticas para que os sujeitos do campo estivessem preparados para lutar por seus direitos, enfrentando os militares e, anos depois, a entrada abrupta do neoliberalismo no Brasil.

Entre a década de 70 e início dos anos 80, existiam tensões em diversas regiões do país, o que acarretou o fortalecimento de movimentos de trabalhadores do campo. Sobre as tensões e relações de poder em torno da luta pela terra, Grzybowski (1987) destaca as contradições e diversidades que perpassavam as formas de viver do povo campesino. Isto favoreceu o diálogo e o anseio pela coletividade, para se ter uma postura de enfrentamento social e político na luta pela reforma agrária popular. Neste período organizaram-se também as Ligas Camponesas, no estado de Pernambuco,

num momento marcado por tensões entre trabalhadores do campo e donos de terras (MORISSAWA, 2001).

Quando se aborda o termo Mística, apressadamente, se pensa numa experiência religiosa, num modo de vida religioso ou algo que está envolto em mistério, e, na tradição cristã, de fato poderia ser compreendida desta forma. Entretanto, trazendo para o território existencial, social e político, permeado por tensões e relações de poder, a Mística passa a ter múltiplos sentidos. Para Lima Vaz (1994) existiram diversos místicos, sobretudo, os que foram considerados santos. Ainda afirma que a modernidade fez ruir ou descaracterizou a compreensão de Mística, desconsiderando o "profundo e incoercível élan para o Absoluto que habita o espírito humano" (LIMA VAZ, 1994, p. 62). Divergindo de Lima Vaz, Boff (1999) afirma que a Mística ou experiência mística antecede as religiões e, ainda, defende que a mística não é uma experiência restrita a autoridades religiosas ou sacerdotes, mas acredita que qualquer pessoa pode ser um místico. Assim, percebe-se que o MST, ao aderir ao termo Mística, vincula ao mesmo o teor político e, assim, passa a existir um imbricamento entre religião e política. Contudo, a temática da religião não é central, quando se tomou o viés político na prática da Mística.

A Mística para o MST pode ser entendida por diversos vieses, pois não há o interesse de cristalizar ou padronizar apenas uma compreensão sobre esta experiência. Esse modo de compreender a Mística, de forma dinâmica, expressa-se também nas compreensões que o Movimento tem de si enquanto sujeito coletivo e da realidade social e política, que está em constante mudança. É possível pensar o MST nas celebrações da Mística no sentido religioso. A partir desse contato com a Mística propiciada pela Teologia da Libertação, "o MST ressignificou o seu fazer em torno de suas lutas, interesses e objetivos. É possível dizer que o Movimento começou a investir numa mística própria" (COELHO, 2010, p. 263).

Este momento da passagem do sentido religioso à nova compreensão, que o MST implica e tensiona epistemologicamente, passa a ser uma quebra de padronização conceitual cara para a tradição cristã, ou seja, o MST, traz o conceito de Mística para o seu contexto de influência para teorizá-la e, assim, dinamizar a forma de vida do Sem Terra:

> Por mais que reconhecesse a influência religiosa nessa prática, o MST procurou desvincular a sua mística do âmbito religioso. O Movimento também buscou teorizá-la, no intuito de construir sentidos para o seu fazer nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos. À medida que a mística ganhava destaque, houve a necessidade de se refletir mais profundamente sobre ela, fato este que ocorreu na década de 1990 em diante. O Movimento

> teve uma preocupação intensa em orientar e construir recomendações de como deveria ser o seu desenvolvimento (COELHO, 2010, p. 263).

Ainda sobre a teorização e expressão da Mística, Lara Júnior reflete como esta se torna uma estratégia política para a formação e fortalecimento da identidade Sem Terra.

> Parece que, no interior das celebrações, as manifestações artísticas vão conjugando e 'ajeitando' as contradições teóricas e práticas do Movimento. Cantando, dançando, emocionando-se com as encenações, as pessoas são tomadas de indignação contra a opressão do sistema capitalista e pela utopia de um mundo melhor. A mística é um desnudamento da religiosidade da Política ou da politização da Religião historicamente construída (LARA JUNIOR, 2005, p. 90).

As reflexões cunhadas pelo MST em torno da Mística permitem entender sua construção, preparação, reflexão sobre determinado tema, o diálogo com a realidade e com os outros sujeitos, como prática educativa a qual forja um espaço/tempo de saberes que fazem memória dos Movimentos de resistência, sobretudo, quando se trata da luta pela terra. A Mística mobilizará práticas e conteúdos na sua efetivação no cotidiano dos assentamentos e acampamentos do Movimento. Por isso, a Mística, na presente pesquisa, foi vislumbrada como movimento (des)obediente para a formação do/a cidadão/ã crítico e engajado no projeto de sociedade democrática que vise legitimar os direitos dos sujeitos sociais.

A Mística enquanto movimento (des)obediente: tessitura sobre memórias

Na tentativa de refletir a Mística enquanto prática educativa como movimento (des)obediente, buscou-se descartar compreensões da modernidade as quais se autoelegem unitárias, universais e padronizadas. Com isso, procurou-se o afastamento dos antagonismos típicos da racionalidade moderna a qual expressa-se ainda em tempos hodiernos por meio de afirmações que apresentam tensões e divisões violentas entre: branco x negro, heterossexual x homossexual, rico x pobre, conhecimento x não-conhecimento. Dessa forma, parece ser imprescindível compreender as subjetividades subalternizadas e territórios educativos como lócus de construção de saberes. Para tal, vale considerar a forma como os sujeitos que tiveram seus saberes classificados como não-saberes eram situados no mundo, pois estes:

> [...] os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no

> chão dessa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da história (MARTINS, 1989, p. 12).

É nesta dinâmica de reconhecimento dos espaços/tempos que se lança a Mística por meio das lentes de uma desobediência epistêmica. Assim, percebe-se a potência da Mística para a formação humana do povo político do MST. Uma prática que extrapola os padrões, às vezes determinados pelo que "é" ou "não é" educativo, imbuído de olhares conservadores e (des)conhecedores da pluriversalidade que perpassa os sujeitos e a cultura do Movimento Sem Terra.

A etimologia Mística pode ser tensionada, epistemologicamente, quando se tem a intenção de forjar uma reflexão e análise que apresenta em seu pano de fundo as discussões decoloniais. Pensar a Mística a partir da etimologia que a constitui e do território de onde advém tal palavra, parece apresentar tensões, sobretudo, ao levar em consideração seus sentidos e significados no campo religioso e como este termo foi caro para a tradição cristã da Europa. Assim, pensar a Mística como um movimento (des) obediente, a partir da categoria de desobediência epistêmica, parece ser controverso, mas, ao mesmo tempo, propõe-se fazer uma desobediência conceitual ou de sentidos no que tange os múltiplos sentidos que a Mística reflete nos assentamentos e acampamentos do MST.

Hodiernamente, os Movimentos sociais, os quilombolas, ciganos e indígenas ainda são discriminados, alijados de seus direitos, caricaturados pelos olhares midiáticos e seus territórios são desconsiderados no que tange à construção de conhecimentos. Este fenômeno recebe o nome de Epistemicídio, "a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena". Cunhado por Boaventura Sousa Santos (2010, p. 10), o termo refere-se, essencialmente, à destruição de saberes e de culturas populares e tradicionais não assimiladas pela cultura ocidental/branca. Sua concepção é derivada do colonialismo perpetrado pelo avanço do imperialismo europeu sobre os povos das Américas, da África e da Ásia, que teve início nas grandes navegações e, assimilada através dos séculos, intensificou-se no mundo contemporâneo pela globalização da cultura ocidental e o avanço do capitalismo, fenômenos que contribuíram para a perda e a descaracterização do conhecimento tradicional/popular.

Como elucida Fulvio de Moraes Gomes, o epistemicídio, segundo a concepção de Boaventura, manifesta-se:

> [...] na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício – em nome dos desígnios colonialistas –

> da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas. As Epistemologias do Sul são uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo (GOMES, 2012, p. 45).

A concepção de desobediência epistêmica refere-se à estratégia decolonial, que consiste no ato de questionar a hegemonia do pensamento ocidental, fundamentando-se nos conhecimentos e saberes gestados e cultivados nas culturas indígenas e afrodescendentes. É uma ferramenta de luta "que permite que as gnosiologias não ocidentais pensem a partir de seus próprios enunciados e que essas diferentes perspectivas dialoguem entre si, escapando, assim, das hierarquizações pré-estabelecidas do pensamento ocidental" (CARVALHO, 2015, p. 193). Desenvolvido por Walter Mignolo (2008), o conceito é assim por ele elucidado:

> A opção descolonial é epistêmica, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...]. A opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Nesta perspectiva de desobediência epistêmica, a Mística nesta pesquisa retratou e fez Memória de Zumbi dos Palmares. Mas, o que seria fazer memória? Qual o lugar da memória na formação humana dos sujeitos sociais brasileiros? Será que há lugar para a memória nos âmbitos escolares? Talvez a memória seja um dos elementos primordiais para se pensar em identidades. Voltar ao passado, (re)viver as vozes que outrora clamaram por liberdade. Gritos e (re)existências históricas que garantiram territórios que, em tempos atuais, os/as cidadão/ãs podem palmilhar.

É nesta ideia de zelar e (re)tomar as memórias, que Gomes (2011) aborda que Zumbi, filho de Sabina, foi o grande líder do quilombo dos Palmares. Nascido livre em 1655, quando criança foi entregue a um padre católico, que o educou como cristão. Ainda adolescente, voltou para o quilombo, e aos 20 anos destacou-se como bravo guerreiro, na resistência aos ataques dos portugueses. Tornou-se líder da comunidade em 1680, e junto com Dandara, sua esposa, promoveu um tempo de prosperidade e crescimento do quilombo. Em 1695 foi capturado pelos portugueses, que

dizimaram o quilombo e o assassinaram no dia 20 de novembro. É reconhecido no Brasil como o grande herói do povo negro na resistência contra a escravidão.

Pensar a formação humana a partir da Mística é (re)pensar a cultura e as estruturas sociais, mormente, quando ela ainda é marcada pela cultura de normatividade (COELHO, 2010). Por isso, a Mística é uma prática que está vinculada com a realidade e tem o objetivo de tencioná-la para que se tenha mudanças nas estruturas sociais, ou seja:

> [...] é necessário analisar a mística para além de uma encenação teatral, em que unicamente beleza e estética são vistas. A diversidade de elementos e distintas formas de se manifestar condensam no fazer da mística múltiplos significados. O teatro em si, as músicas, poesias e os símbolos sintetizam o que se quer expressar. Nesse sentido, torna a prática da mística dotada de poder, capaz de agir no real. Algo fundamental no desenvolvimento da mística é que tudo deve estar relacionado ao MST, estando a serviço do seu devir. A mística representaria diversas questões sobre aquilo que o Movimento vem construindo ao longo do tempo, bem como as suas visões de mundo, concepções políticas e ideológicas (COELHO, 2010, p. 264-265).

A Mística é um elemento do MST que auxilia na vida e na leitura do mundo. Portanto, requer dos indivíduos que preparam o olhar acurado sobre a realidade, as demandas do Movimento e as contradições do momento. Assim, a Mística contribui na formação crítica dos sujeitos e propicia também o processo de formação de sujeitos-pesquisadores, "é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória" (FREIRE, 1994, p. 148).

Vozes de memórias: a Mística ecoando memórias de resistência

As vozes de memórias serão apresentadas apontando o sentido da Mística refletida nas respostas dos/as educando/as e educadores/as que se envolveram nesta experiência, que tinha como tema central a vida de Zumbi dos Palmares. A Mística foi organizada por um grupo composto por educandos/as.

> *A Mística é nossa alma, ou seja, uma força interior que nos move a viver em coletividade e com responsabilidade por uma sociedade que seja mais justa e fraterna. A Mística, como vimos por meio da vida de Zumbi dos Palmares, é uma tentativa constante de sobreviver mesmo diante das opressões, na negação de direitos e, principalmente, do direito à vida. A Mística nos fortalece. Caminha lado a lado com o nosso pão de cada dia.*

> *Quando assistimos a esta Mística percebemos que ela nos ensina muito, principalmente, porque temos que estar inteiros na Mística, fortalecendo o coletivo* (Educadora, 32 anos, pedagoga).

Como foi refletido, a Mística se torna um elemento abordado de modo constante nas falas dos partícipes da pesquisa. A Mística estaria diretamente ligada aos anseios por transformação social. Por isso, é possível perceber que a Mística é uma prática educativa a qual ora sai de dentro do indivíduo e o fortalece na lida da vida, ora se constitui um movimento do coletivo como um todo que se une em prol da luta popular. Nesta relação Mística/Memória, a Educadora afirma que o corpo se faz presente na Mística de modo intenso. Segue-se disso que é possível pensar em um corpo-individual que forma um corpo-coletivo e ambos se fazem na construção de uma sociedade na qual as relações sociais devem buscar a superação do individualismo que fragmenta as esferas políticas e profissionais num jogo direto com o competir em nome do capital. Freire (1991) cunha uma reflexão pertinente à discussão acerca do corpo:

> É o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha, e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente (FREIRE, 1991, p. 92).

Diante das tessituras da coletividade fortalecida com a Mística, uma Educanda explicita sua compreensão:

> *Eu não conhecia a Mística. Tive a oportunidade de conhecer aqui. A gente aprendeu nas formações que ela é uma força que brota de dentro da gente. Nos faz fortes para trabalhar e conquistar nossos objetivos. Sempre na coletividade. Até gostar de estudar e querer estudar é também fruto da Mística. Ao ver a vida de Zumbi dos Palmares a gente percebe que devemos mudar a realidade, resistir e se conscientizar. Com a Mística, essa que preparamos, eu entendi que só é cidadão quem questiona a realidade e o que nos oferecem enquanto estrutura de sociedade. Se não tivermos questionamentos, ficamos quietos, parados e acho que isso é ser objeto e não cidadão. Também aprendi que a cultura negra, os quilombolas têm muito a nos ensinar com seus modos de vida. São pessoas que nos ensinam o que é emancipação* (Educanda, 27 anos, concluiu Ensino Médio e deseja contribuir com a formação do povo político no MST).

Embora a educanda expresse que só conheceu a Mística participando do Curso, sua maneira de apresentar o sentido da Mística demonstra que esta recebe cuidado na formação política dos Educandos/as os quais estão se tornando povo político, compromissados com a transformação social.

> *A Mística é algo que floresce de dentro do ser. É o que nos lança para viver melhor o dia a dia, é uma coisa que vem de dentro da gente e nos envolve na luta pela transformação social. Tal prática proporciona momentos para que os sujeitos se sintam pertencentes ao Movimento. E a Mística também é o que assistimos agora. Falar de Zumbi é muito importante para entendermos nosso lugar aqui e na sociedade. A grandiosidade da Mística é nos fazer voltar ao passado, nos fazer resistir aos maus tratos sociais e a lutar por uma vida sem preconceitos, sem racismo, sem homofobia. Temos que reconhecer a história do Brasil tão repleta de misturas e resistência. Por isso, a Mística é importante. É um elo com o que somos porque foi conquistado. Sem memória jamais saberemos quem somos, não saberemos quem somos enquanto Movimento Sem Terra* (Educador 26 anos, licenciado em História).

Mais uma vez a Mística é compreendida como um movimento de superação que nasce de dentro do indivíduo. A Mística também tem relação com o processo de fortalecimento da identidade do Movimento Sem Terra. Segue-se disso que Coelho (2010, p. 265) afirma que "o Movimento investe na construção de sua memória histórica e de uma identidade coletiva Sem Terra". Com isso, compreende-se a Mística como um movimento estratégico dentro do coletivo, uma vez que sua vivência possibilita pensar os princípios do Movimento, não somente para dentro, mas, sobretudo, para fora do Movimento, na construção de uma sociedade humanizada e humanizadora onde cada cidadão/ã reconhece sua posição social e tem conhecimento de seus deveres e direitos. A Mística também contribui para se pensar o "ser" brasileiro e a diversidade que constitui o país. Nas palavras do Educador, sobressai o entendimento de que a Mística expressa, talvez, o "rosto" do Movimento. É neste sentido que Coelho (2010, p. 266) reflete que "a mística é significativa e contribui para que os sujeitos reconheçam e interiorizem quem somos Nós (MST) e quem são os Outros". Assim, torna-se possível perceber que a Mística fomenta a "Outredade":

> *Poderíamos ter escolhido outra (Mística), porém, este tema nos ajudou mais. Principalmente, porque aqui têm muitos negros. E com a história de resistência de Zumbi a gente aprende mais sobre nossa negritude e a não aceitar de braços cruzados o racismo tão forte no Brasil. Temos que abominar o racismo e a exclusão social de pessoas negras, homossexuais e pobres. O Brasil surge de uma mistura. Somos indígenas. Salvemos os índios. Espero que um dia todas as culturas sejam respeitadas. Devemos ser pessoas de Mística, porque quem é não esmorece, seja assistindo aos companheiros, ou*

> *na luta pela reforma agrária nas ruas. E que a perseguição aos negros não aconteça mais, essas perseguições se enfraqueçam* (Educando, 25 anos, concluiu o Ensino Médio).

Para o Educando, a Mística poderia ter sido pensada e executada para os demais educandos/as, versando sobre outra temática. Contudo, na sua compreensão, a reflexão em torno da negritude e da luta contra o racismo foram vistas pelo grupo, que concebeu a Mística, como uma oportunidade de falar da identidade negra e, mormente, trazer a memória de resistência do quilombo dos Palmares, para que os/as educandos/as pudessem refletir sobre os Movimentos históricos de resistência. Deste modo, analisa-se que a Mística em si e a temática do Quilombo propõem a formação de um sujeito reflexivo que problematiza as esferas da sociedade e suas demandas. Assim, a formação do/a cidadão/ã é atravessada pela intencionalidade do compromisso social para a transformação social. Com isso, a Mística pode ser entendida como movimento de desobediência, pois investe na formação humana e cidadã como instrumento de empoderamento e conscientização para vencer a opressão.

Torna-se evidente, nas falas dos sujeitos, que a Mística é um elemento de desobediência epistêmica, pois busca colocar no centro das discussões sociais a transmissão da memória e da crítica às estruturas que se impõem na sociedade como detentoras de regras, leis e produtoras de conhecimentos. A Mística vai de encontro à imposição de pensamentos de grupos midiáticos, políticos-ideológicos e indivíduos declarados intelectuais que defendem um padrão unitário e a negação dos espaços/tempos de construção de saberes dos povos, tais como os indígenas, quilombolas, ciganos, campesinos e dos movimentos sociais.

Retomando a abordagem decolonial e as falas do povo político do MST, ao expressarem as diversidades, a identidade, o lócus de fala do Movimento e do reconhecimento das dinâmicas pedagógicas tecidas pela intencionalidade da Mística em prol das memórias, entende-se que os movimentos de desobediência epistêmica, constituídos na Mística, possibilitam (re)pensar a importância das memórias como um elemento histórico e educador para o MST e a formação do povo brasileiro. Na Mística não haverá padrões para determinar o que deve vir antes, se o saber se sobrepõe ao corpo, ou se a poesia é menor ou maior do que um livro de história escrito por um autor renomado e crítico. O que participa do jogo de relações pessoais é o compromisso, o desejo por conhecimento para que este transforme os sujeitos sociais em sujeitos críticos, problematizadores, curiosos epistemicamente e envolvidos na participação social e democrática.

Considerações finais

A Mística para o MST assume sentidos de suma importância para sua sobrevivência na sociedade enquanto Movimento coletivo que visa a defender e apresentar propostas alicerçadas em um projeto político democrático e socialista, o qual possibilita que todos os cidadãos, mormente, os empobrecidos, possam se empoderar e procurar estratégias para a transformação social, tendo como força motriz a educação, que não se esquiva do processo de enfrentamento por uma sociedade justa e igualitária.

A Mística perpassa todos os espaços do Movimento e, por isso, é compreendida como força interior, emancipação individual e coletiva, forma de vida e dinâmica interior geradora de práxis que forja na identidade do Sem Terra a possibilidade de vislumbrar as transformações. A Mística também passa a ser considerada como um elemento central nas vivências do Movimento, sobretudo, quando o assunto é educação. A Mística no viés pedagógico apresenta-se como um movimento (des)obediente, pois seu desenvolvimento não se dinamiza por meio de aspectos tradicionais como a escrita e leitura trabalhadas em sala de aula. A Mística propõe o desemparedamento dos corpos, uma vez que esta é atravessada pela arte, pela estética e envolve a afetividade e emoções, (re)visitando as memórias de resistência, especificamente, as perseguições a Zumbi e seu quilombo.

A Mística torna-se um elemento educativo no interior da forma de vida do Sem Terra. Esta prática é posta pelos sujeitos pesquisados como uma estratégia de emancipação social e política, principalmente, por fazer memória de momentos históricos os quais retrataram resistências diante de momentos de relações de poderes e perseguições. Deste modo, compreende-se que a extrapolação do entendimento da Mística para além do cunho religioso, por influência da Teologia da Libertação repleta de cuidados pelo social, possibilita "rasgos" na concepção de Mística, colocando este termo em desobediência epistêmica, uma vez que seus sentidos são (re)pensados, passando a expressar-se enquanto *práxis* social a qual propicia a formação de novos sujeitos sociais e históricos para a sociedade brasileira.

Portanto, ao que parece, a Mística torna-se força motriz para compreender a estrutura organizativa do Movimento alicerçada pela coletividade. Uma coletividade que ultrapassa o significado de aglomerado de indivíduos, passando a representar uma coletividade que se forja nas necessidades, nos sistemas de opressão, de perseguição e, sobretudo, de negação do direito à vida, à moradia e à educação. Dessa forma, o Movimento aponta a Mística como uma estratégia de (re)existência a qual se alicerça no "esperançar", na mobilização crítica de que mudanças acontecerão, pois vamos (re)exisir sem acomodação, pois "a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir" (FREIRE, 2000, p. 41).

Referências

ARROYO, Miguel. Prefácio. *In*: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CARVALHO, Luis Felipe. Estratégias descoloniais: notas sobre a desobediência epistêmica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (**ABPN**), [*S.l.*], v. 7, n. 17, p. 190-201, out. 2015. ISSN 2177-2770.

COELHO, Fabiano. **A Prática da Mística e a Luta pela Terra no MST**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

FERNANDES, Bernardo M.; STEDILE, João P. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Peagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares**: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2011.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: Por um resgate do Sul Global. **Revista Páginas de Filosofia**, v.4, n. 2, p. 39 – 54 2012.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis: Vozes, FASE, 1987. p. 17-18.

LARA JUNIOR, Nadir. **A mística no cotidiano do MST**: a interface entre religiosidade popular e política. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

LIMA VAZ, Henrique C. de. Mística e Política: a experiência mística na tradição ocidental. *In*: BINGEMER, Maria C. L; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos S. (Orgs.). **Mística e Política**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 9-82.

MARTINS, José de S. **Caminhada no Chão da Noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. p. 12.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *In*: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pea terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PAIVA, Vanilda (Org.). **Igreja e Questão Agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. p. 110-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

O CORPO HUMANO E O EDIFÍCIO: A ANALOGIA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Taís Tavares Mascarenhas
Ronaldo Luiz Nagem
Siane Paula de Araujo

Introdução

Diante dos desafios do século XXI, palco de grandes mudanças tecnológicas e transformações da sociedade em diversos aspectos, percebemos a inevitável necessidade de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, consolidando novas perspectivas de pensar e fazer educação. Buscamos, então, contribuir para que os alunos possam desenvolver uma aprendizagem significativa, pensando em como a escola e os educadores podem auxiliar nessa aprendizagem[1].

No contexto específico do ensino de projeto[2] nos cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, observamos que este vem, nas duas últimas décadas, sendo objeto de reflexão por parte de educadores, pesquisadores e profissionais de arquitetura, buscando-se mais do que entender como se projeta, mas entender como se ensina projeto.

Segundo Zein (2003), em geral, os cursos superiores na área de arquitetura e urbanismo são compostos por disciplinas agrupadas em "teóricas" e "técnicas", responsáveis por garantir aos estudantes informações diversas sobre o saber arquitetônico, e disciplinas "práticas", nas quais os estudantes exercitariam o fazer arquitetônico. Essas disciplinas são comumente chamadas de ateliês de projeto.

O curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo de uma instituição privada de Belo Horizonte, lócus do objeto de estudo, é composto por

1 Este trabalho faz parte da pesquisa de Mestrado da primeira autora realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG e orientada/coorientada pelos demais autores.

2 Utilizaremos o termo projeto para nos referirmos ao projeto de arquitetura.

10 módulos semestrais. A cada módulo, um tema central é trabalhado de forma integrada pelas disciplinas que o compõem. No módulo correspondente ao sexto período do curso (sequência não necessariamente linear), os alunos desenvolvem, na disciplina Estúdio de Arquitetura - Edifícios Verticais, um projeto arquitetônico de um edifício de múltiplos pavimentos.

A vivência docente em ateliês de projetos nos permitiu a percepção de que a maioria dos estudantes apresenta dificuldades em compreender a complexidade dos elementos que compõem, simultaneamente, a abordagem e o desenvolvimento de projetos, em especial de edifícios[3].

Nesse módulo, de forma integrada, os estudantes cursam disciplinas que abordam sistemas construtivos adequados a esse tipo de edificação: história da arquitetura moderna, palco de grande crescimento urbano e verticalização dos edifícios; estudo da paisagem urbana, no qual trabalham questões ligadas à dinâmica de crescimento e evolução da ocupação urbana; estudo das legislações voltadas para a construção de edifícios; e, finalmente, acompanhamento presencial de obras semelhantes com registro de sistemas construtivos, dinâmicas de obra, entre outros.

Para conceber o projeto de um edifício, é necessário compreender os elementos que o compõem e que o definem como tal, por exemplo: estrutura, sistemas e instalações diversos, legislação urbana, paisagem, entre outros.

Os estudantes de projeto, a cada novo tema estudado, enfrentam um dilema: como formular e compreender o problema a ser resolvido (no sentido de levantar possíveis soluções para o projeto de edifícios) sem referências e conhecimentos prévios específicos para tal?

Concordamos com Casakin (2004) quando este afirma que a compreensão do problema é parte primordial no processo de resolução dos problemas de projeto.

Para o autor, o estudo do projeto de arquitetura pressupõe entendimentos quanto à:

- complexidade do processo de projeto;
- domínio de repertório;
- habilidades e competências de projetar;
- habilidades de ler projeto;
- conhecimento prévio.

Para Lawson (2011), projetistas precisam ter a habilidade de compreender e examinar o problema. Segundo ele, o gerador primário, ou seja, a ideia inicial ou o conjunto destas pode se transformar em ideia dominante ou ser descartado e transformado.

3 Utilizaremos o termo edifício para referirmos ao edifício de múltiplos pavimentos ou edifício vertical.

Para compreensão das respostas possíveis e diante da complexidade do objeto a ser abordado, o estudo de soluções exemplares – ou obras análogas – como soluções semelhantes tem sido a resposta usada pela maioria dos cursos de arquitetura e urbanismo para o ensino de projeto.

Oliveira (2015, p. 41) enfatiza que "a imaginação figurativa interage com um catálogo coletivo de obras de arquitetura paradigmáticas, constituindo um conjunto de requerimentos eletivos progressivamente incorporados ao repertório do projetista".

Embora seja comum nos ateliês de projeto solicitar aos estudantes que façam uma análise prévia de obras análogas ou precedentes para uma primeira introdução à temática de cada projeto, observamos que essa prática se apresenta insuficiente na medida em que o aluno poderá não possuir em seu arsenal de experiências os atributos identificados e apresentados pelo professor ou pela bibliografia sugerida, sejam eles quais forem.

Para Bransford *et al.* (1999), é necessário que se desenvolvam competências significativas no processo de ensino-aprendizagem. Para desenvolver competência em uma área de investigação, os alunos devem ter oportunidades de aprender com compreensão. A compreensão profunda do assunto transforma informação factual em conhecimento utilizável. Nesse sentido, mesmo que os estudantes sejam capazes de reproduzir as situações projetuais estudadas, não se pode dizer que eles serão capazes de criar associações que permitam construir conhecimento para novas situações das quais será autor.

Para Kalay (2004), existem diferentes categorias de casos precedentes, que podem apresentar similaridade em termos de protótipos, analogias, mimetismos, simbolismos ou metáforas.

Nesse sentido, entendemos que o projeto se aprende no ato de fazê-lo, ou melhor, é um instrumento didático de investigação. Aprender fazendo, em contraponto a reproduzir o fazer profissional. Mas como começar a fazer o que não se conhece?

Malard e Monteiro (2016) destacam que simplesmente reproduzir o fazer profissional, por meio de atividades teóricas e práticas, não representa um caminho eficiente na busca por desvendar os processos cognitivos e operativos do aprendizado de projeto, no qual a reflexão e vivência contribuem para o desenvolvimento da competência de projetar.

Para Malard e Monteiro (2016, p. 12), não se consegue ensinar a projetar por meio do treinamento, portanto, o caminho será colocar o estudante para projetar e ele aprende projetando. Isso se dá de duas formas. Uma delas é por meio do desenvolvimento de "habilidades em imitar, reproduzir ou replicar soluções arquitetônicas conhecidas". A outra se alcança desenvolvendo a criatividade desse estudante em elaborar soluções novas.

Sem criatividade, podemos ser habilidosos para imitar, repetir, reproduzir, replicar, mas nada acrescentamos ao estoque de saberes (MALARD; MONTEIRO, 2016, p. 2).

Nas atividades diárias vivenciadas por professores no contexto escolar, são diversas as estratégias de ensino utilizadas visando maximizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é recorrente a utilização de analogias para o ensino de conceitos científicos.

Segundo Panet (2013), o uso do raciocínio analógico, como ferramenta capaz de estimular e auxiliar o processo de concepção de arquitetura, permite construir uma correspondência, relação de semelhança entre coisas ou fenômenos distintos, partindo-se de experiências prévias dos alunos.

Schön (1998) considera que, diante de uma situação-problema nova e única, o uso do que já se sabe (situação familiar), por meio de vinculações, comparações, transferências, adaptações e generalizações, funciona como precedente, metáfora ou exemplo para a situação não familiar.

A inspiração em elementos da natureza para criação humana remonta práticas primitivas de observação e criação. O processo de produção de projeto arquitetônico baseado em analogias com a natureza foi amplamente estudado por Bahamon e Pérez (2008) em várias publicações.

Além do raciocínio intelectual, a observação da natureza e a experimentação constituem métodos de grande utilidade na concepção de modelos arquitetônicos. Desde as construções vernáculas até às obras dos arquitetos mais importantes, existiram desde sempre reinterpretações de formas naturais aplicadas ao universo da arquitetura (BAHAMON; PÉREZ, 2008, p. 4).

Para Rebello (2000), a observação da natureza pode ser considerada uma das formas mais eficientes de aprendizado, em especial, como exemplo para os problemas estruturais, visando a estética, a economia e a funcionalidade. Segundo este autor, a procura por analogias entre as possibilidades construtivas nas edificações e os seres vivos representa um campo a ser mais explorado.

Conforme Minayo *et al*. (2009, p. 16), toda investigação deve se iniciar por "uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida": (...) "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

Segundo Panet (2013), mesmo se percebendo o uso expressivo de raciocínio analógico na prática e ensino da arquitetura, pouco se observa na literatura sobre analogia no que se refere à sistematização e compreensão dos mecanismos de sua aplicação no ensino-aprendizagem de projeto.

Diante deste impasse, surge o seguinte problema: de que forma o emprego de analogias como instrumento didático pode contribuir com

o processo de ensino-aprendizagem de projeto em arquitetura, visando autonomia crítica e criativa dos estudantes? Dessa forma, esse trabalho apresenta uma proposta de investigação sobre o uso de analogias como instrumento didático.

Analogia, Arquitetura e Ensino

De acordo com Panet (2013, p. 4), o raciocínio analógico, entendido como a correspondência ou relação de semelhança entre coisas ou fenômenos distintos, se configura como uma estratégia eficiente como base para exercícios de criatividade vinculados a projeto arquitetônico, "pois parte-se de domínios mais familiares ao estudante (um elemento da natureza, por exemplo), para relacionar aos domínios desconhecidos, no caso, o projeto e a projetação".

Segundo Duit (1991), a capacidade de criação, transferência e aprendizagem de conhecimentos é influenciada pela linguagem, motivação e bagagem de experiências de cada pessoa. Nesse contexto, as analogias representam valiosas ferramentas para mudanças conceituais.

> O emprego de analogias busca, além da inovação pedagógica representada por uma forma dinâmica e adaptativa de se trabalhar a estruturação de conceitos com o aluno, uma aceitação crescente do recurso à intuição básica, tal como abordada por vários autores em reflexões epistemológicas acerca de processos vitais e processos cognitivos (NAGEM; CARVALHAES; DIAS, 2001, p. 197).

Segundo Kowaltowski *et al.* (2012), a implementação de métodos e de ferramentas que sirvam como suporte ao processo de tomada de decisão dos estudantes de arquitetura proporciona melhorias no processo de ensino e aprendizagem de projeto. Consequentemente, contribuirá com a qualidade das edificações, por meio da produção de uma arquitetura considerada de alto desempenho.

De acordo com os autores, o caminho parece estar na interação entre teoria e prática, entre cognição e ação, entre saber e saber fazer no processo ensino-aprendizagem de projeto (e no ato de projetar).

Panet (2013) ressalta que, para o estudante adquirir subsídios para o aprendizado através da reflexão na ação, é necessário que sejam compreendidos alguns aspectos do processo baseado em suas próprias experiências.

Schön (1998), analisando atividades de um atelier de projeto de uma escola de arquitetura, destaca o paradoxo inerente ao processo ensino-aprendizagem de competências ou novas ideias, refletindo sobre como um estudante pode aprender coisas cujo significado e importância ele ainda não conhece. Oliveira (2015), ao observar o dilema do estudante em en-

contrar resposta para questões que ainda não são conhecidas ou que não foram formuladas por eles, afirma:

> Se o projeto pode ser visto, em sua superfície, como a resolução de um problema de arquitetura, é igualmente verdade que o que comumente chamamos de "solução arquitetônica" se refere a uma pergunta que não antecede o projeto, mas está nele contida. O projeto inventa a solução e o problema (OLIVEIRA, 2015, p. 53).

Para Kowaltowski *et al.* (2012), no ensino de projeto, a aplicação de exercícios baseados em abstração e analogia auxilia no desenvolvimento da criatividade, na medida em que exige uma reavaliação do mundo sob um enfoque não usual.

Diversos autores, como Duit (1991), destacam o uso das analogias e metáforas no ensino como ferramentas importantes para o desenvolvimento de competências cognitivas, a partir da estruturação e compreensão conceitual pela obtenção de novos significados.

Nesse sentido, como modelo educacional de apoio a professores e educadores, a Metodologia de Ensino com Analogia – MECA[4], desenvolvida por Nagem, Carvalhaes e Dias (2001), busca sistematizar o uso de analogias como ferramenta de ensino.

Esta metodologia foi desenvolvida a partir de estudos promovidos pelo grupo GEMATEC[5]. Amparados em Duit (1991), a MECA parte do pressuposto que, mesmo abrindo novas perspectivas, apoiando no processo de ensino-aprendizagem e motivando os estudantes, as analogias podem, por outro lado, comprometer a compreensão da comparação com vinculações equivocadas ou conceitos deturpados.

A MECA propõe uma sequência de nove etapas que devem ser seguidas para caracterizar o uso da analogia proposta. Essas etapas correspondem à definição de: área do conhecimento; assunto, ou conteúdo a ser abordado dentro da área do conhecimento; público a que se pretende atingir com a analogia; veículo, que corresponde ao conhecimento pré-existente a ser utilizado na comparação; alvo, entendido como o domínio a ser explicado ou aprendido; descrição da analogia, elemento motivador onde o veículo é introduzido antes do alvo; semelhanças e diferenças, em especial as semelhanças entre veículo e alvo; reflexões, analisando a validade da analogia; e, finalmente, avaliação qualitativa da assimilação.

Originalmente elaborada como instrumento didático para o ensino de ciências, optamos por apropriá-la ao processo de ensino-aprendizagem

4 MECA – Metodologia de Ensino com Analogia proposta por Nagem, Carvalhaes e Dias (2001).

5 GEMATEC – Grupo de Estudos de Metáforas e Analogias na Tecnologia, na Educação e na Ciência.

de projeto. O objetivo principal, contudo, não será a assimilação ou construção do conhecimento, por parte dos estudantes, de algum conceito ou teoria pré-existentes. Diferentemente aqui, pretendemos investigar a possibilidade de a analogia sugerida e reconstruída pelos estudantes ser incorporada como instrumento de correspondência, apropriação e concepção criativa, complementando os estudos de obras análogas ou referências arquitetônicas, utilizados como repertório projetual.

Nesse sentido, uma sequência didática, então, será elaborada para a experimentação docente proposta a ser executada junto a uma turma real.

Acreditamos que a proposta de utilização de analogias dentro de uma metodologia própria permite um redimensionamento do poder criativo e associativo dos elementos utilizados como repertório do projetista.

Dessa forma, também entendemos que a analogia inicial apresentada aos estudantes deverá ter suas características identificadas, de modo que se possa revelar suas potencialidades ou fragilidades como recurso didático para o ensino.

Levantamento de dados

Com a intenção de contribuir para a formação do caráter crítico e transformador dos estudantes, concordamos com Freire (1986), quando diz que estes deixam de ser um objeto da pesquisa para assumir o papel de sujeitos que, junto ao pesquisador, são capazes de desvelar a realidade concreta. "Nessa perspectiva, a pesquisa afirma seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula 'conhecer para transformar' por 'transformar para conhecer'." (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 68).

Dessa forma, com base nos objetivos propostos para a presente pesquisa, optamos pela abordagem metodológica de cunho qualitativo, por meio de uma ação participativa e transformadora da realidade, que, a partir da proposta de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem, se desenvolverá com alunos do curso de graduação em arquitetura e urbanismo de um centro universitário privado de Belo Horizonte, objeto de estudo da pesquisa proposta.

> A pesquisa qualitativa (...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO *et al.*, 2009, p. 21).

De acordo com Minayo *et al*. (2009), o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa pode ser dividido, de forma sintética, em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

Na fase exploratória, produzimos o projeto de pesquisa, onde delimitamos, desenvolvemos teórica e metodologicamente o objeto, apresentamos nossos pressupostos, escolhemos e descrevemos os instrumentos de operacionalização do trabalho.

Em uma aproximação ao tema proposto, efetuamos a pesquisa bibliográfica de artigos, teses, dissertações e publicações em geral sobre temas relacionados a metodologias de ensino superior, ensino de projeto e práticas inovadoras de ensino.

A revisão da literatura permite subsidiar a pesquisa de campo, trazendo à tona discussões sobre a criatividade no ensino de projeto, características fundamentais que compõem a obra análoga ao projeto e as relações possíveis entre obra análoga e as analogias em projeto.

Na segunda fase, se desenvolverá o trabalho de campo que "consistirá em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa" (MINAYO *et al.*, 2009, p. 61). Numa combinação de instrumentos de observação e levantamento de material documental, essa etapa tem uma importância fundamental, onde se pretende confirmar e refutar hipóteses da construção teórica.

Na terceira etapa serão desenvolvidos os procedimentos de interpretação dos dados empíricos, articulando-se as teorias que fundamentam a pesquisa ao trabalho de campo, buscando compreender e interpretar à luz da teoria uma contribuição do pesquisador.

O uso de analogias no processo de ensino-aprendizagem, proposto nesse trabalho, deverá ser fundamentado e justificado com base na bibliografia estudada.

O piloto do desenvolvimento da sequência didática proposta foi realizado nos primeiros encontros do segundo semestre do ano de 2018, junto a estudantes do sexto período do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH, na disciplina de Estúdio de Arquitetura: Edifícios Verticais.

A sequência didática elaborada para a experimentação docente e aqui proposta, fundamentada na Metodologia de Ensino com Analgias – MECA, foi desenvolvida em três encontros semanais consecutivos de 2 horas/aula cada. Os dados coletados – falas e observações – foram registrados pelo pesquisador com gravações, diários de bordo, coleta de material desenvolvido pelos alunos e registros fotográficos.

Em uma pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é de extrema importância. Nesse sentido, observamos

a importância de, além da aplicação de um questionário, uma entrevista de grupo focal, permitirá uma aproximação do pesquisador ao universo dos sujeitos pesquisados[6].

A entrevista do tipo grupo focal permite ao pesquisador observar uma interação entre os participantes, minimizando a influência deste sobre o processo de entrevista, além "de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações" (MINAYO *et al.,* 2009, p. 69).

Na análise e tratamento dos dados coletados, buscaremos encontrar caminhos para as questões colocadas nesta pesquisa, a partir das teorias e conceitos que nos referenciam.

Segundo Gil (1991), a análise e interpretação dos dados coletados estão estreitamente ligados. Para se obter análises adequadas das respostas fornecidas pelos elementos pesquisados, estes devem ser organizados e agrupados por categorias que deverão ser definidas em função do plano de pesquisa.

Lakatos e Marconi (2003) advertem sobre a importância da interpretação dos dados levantados, com a intenção de confirmar ou refutar as questões levantadas na pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que, assim como Minayo *et al*. (2009) afirmam, toda pesquisa produz conhecimento e gera novas questões de forma cíclica.

Sendo assim, esperamos que novos questionamentos sejam postulados a partir das reflexões levantadas no trabalho proposto.

Sequência didática – o corpo e o edifício

> Como os membros do corpo possuem correspondências mútuas, é necessário, portanto, que, dentro de um edifício, umas partes correspondam às outras... Por conseguinte, cada membro deverá situar-se em seu lugar adequado ocupando sua localização idônea (ALBERTI, 1452 *apud* KRUGER, 1986, p. 16).

Como uma estratégia metodológica para auxiliar o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa, apresentamos o estudo de caso piloto de coleta preliminar de dados elaborado no segundo semestre de 2018. Dessa forma, a sequência didática de ensino proposta, com uso da Metodologia de Ensino com Analogia – MECA, pretende construir uma aproximação dos alunos da disciplina Estúdio de Arquitetura-Edifícios Verticais, com o tema a ser desenvolvido no módulo.

6 Nas atividades desenvolvidas no piloto aqui apresentado, esses dados não foram coletados.

Piloto

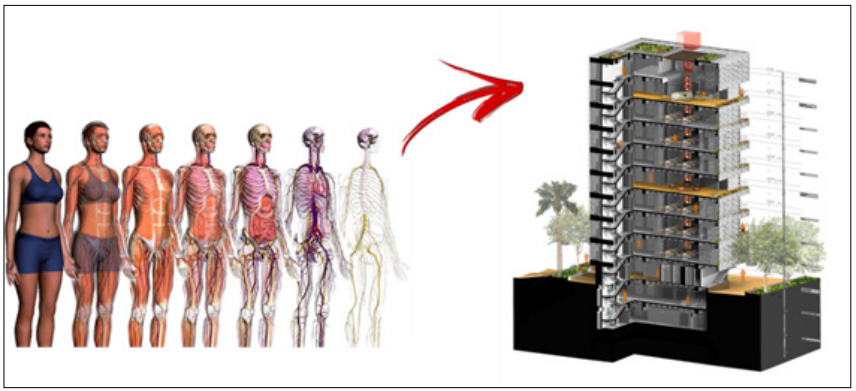
1º encontro

O conceito de analogia foi construído com os alunos, buscando um consenso na sua utilização como ferramenta de comparação, a partir de um objeto conhecido para se compreender outro desconhecido. Em seguida, foi discutido coletivamente o tema Edifício Vertical: o que o define, compõe e quais elementos seriam necessários para a sua concepção, criação e eficiência. Após reflexão coletiva das informações levantadas, foram apresentados exemplos diversos de edifícios verticais, destacando alguns de seus elementos compositivos, construtivos, funcionais e plásticos. Exemplos: forma, função, acesso, circulação horizontal e vertical, vedações (paredes, fachadas), aberturas, proporção, sistemas estrutural, hidrossanitário, elétrico e de telefonia, dados, reservatórios, água, energia, ventilação, iluminação, proteções a ações externas (sol, ventos, umidade, calor, frio), textura, cor, impacto visual externo (inserção urbana).

A relação análoga entre arquitetura e natureza foi, então, proposta aos alunos.

2º encontro

Figura 1 – Analogia proposta (analogia entre corpo humano e edifício)



Domínio Base/Veículo Domínio Alvo

Fonte: Mascarenhas, Nagem e Araujo (2019, p. 07).

A analogia entre corpo humano e o edifício foi, então, sugerida para a turma, que em conjunto com o professor/mentor identificaram as características básicas da anatomia do corpo humano, sistemas funcionais, etc., dentro dos conceitos e conhecimentos básicos mínimos para construção da comparação, conforme a Figura 1. Assim, Panet (2013, p. 8) enfatiza:

> A seleção ou recuperação da fonte é fundamental para garantir o bom desempenho dos demais procedimentos do raciocínio analógico – deve-se encontrar uma fonte adequada à resolução da situação-problema ou alvo. No âmbito do ensino, sobretudo para iniciantes, a sugestão da fonte, ou de um rol de possíveis fontes pelo docente pode ser uma boa estratégia para nortear a escolha de analogias mais propensas a resultados qualitativos (PANET, 2013, p. 8).

A analogia entre o corpo humano e o edifício vertical foi descrita, identificando-se elementos, atributos, relações e correspondências de diversos sistemas e componentes.

Juntamente com a turma, foi elaborada uma lista ou quadro guiada e conduzida pelo professor, de semelhanças e diferenças entre veículo e alvo, reforçando as semelhanças e cuidando para que as diferenças sejam adequadamente identificadas, sem que sejam exploradas excessivamente.

No Quadro 1 temos a comparação de similaridades e diferenças entre o corpo humano (veículo) e o edifício (alvo). Esse quadro foi elaborado em sala com a participação de toda a turma.

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças entre corpo humano(veículo) e edifício vertical (alvo) apontadas pelos alunos

Semelhanças		Diferenças	
Corpo Humano (veículo)	**Edifício (alvo)**	**Corpo Humano (veículo)**	**Edifício (alvo)**
Esqueleto sustentar	Estrutura	Esqueleto move	Estrutura não move
Circulação – sangue	Circulação pessoas		
Pele	Revestimento externo	Fases crescimento	Crescim. limitado
Carne	Alvenaria		
Membros/corpo/ cabeça	Pilotis/corpo/ cobertura		
Pés	Fundação	Mobilidade	Parcialmente estático
Sistema nervoso	Sistema elétrico	Possui emoções	Não possui
Sistema urinário	Sistema hidráulico		
Rins	Reuso da água água/tratamento		

Continua

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças entre corpo humano(veículo) e edifício vertical (alvo) apontadas pelos alunos

Continuação

Visão/ olhos	Aberturas/janelas		
Sistema respiratório	Ar cond./ ventilação		
Roupa/chapéu/ boné	Brises/vedações		
Orifícios	Aberturas		
Saúde	Manutenção	Morre	Não morre
Cérebro	Sala controle predial	Inteligência autônoma	Dependente
Cabelo	Telhado		

Fonte: elaboração própria.

Foi solicitado aos alunos que, em grupos, visitem um edifício com características verticais, sendo edifícios distintos por grupo, devendo destacar e registrar elementos e atributos identificados na comparação com o corpo humano, atividade coletiva feita em sala de aula. Registros fotográficos, croquis e anotações foram elaborados. Os alunos registraram, em formato livre, as comparações, identificando semelhanças e diferenças entre veículo e alvo, baseados nos elementos observados no edifício escolhido. O material deveria contemplar imagens, como sobreposição, maquete, croquis, explanação oral, encenação, etc., para serem apresentados no terceiro encontro.

3º encontro

Todos os grupos apresentaram seus registros e elaboraram um quadro coletivo contendo todas as comparações identificadas e validadas pela turma, com o apoio e direcionamento do professor/mentor, neste caso, o pesquisador.

Os alunos, em grupos reorganizados, distintos dos grupos originais, elaboraram uma nova analogia, utilizando um novo veículo para representar o alvo — o edifício.

Esse novo veículo deveria ser selecionado entre as três ”estruturas da natureza” (animal, vegetal ou mineral), destacando suas qualidades estruturais e estéticas, potenciais a um edifício vertical.

Um inventário do objeto análogo proposto foi elaborado, listando os elementos comparativos, seus atributos e as relações com o alvo proposto. Três atributos foram destacados. Diagramas volumétricos, maquetes ou montagens foram desenvolvidos por cada grupo. Para isso, os alunos

utilizaram sucata, revistas, pets, rolos de papéis vazio, corda, material descartável, jornal, canetas, papeis diversos, cola, tesoura, etc., como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Material utilizado para os trabalhos

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, todos os grupos apresentaram para toda a turma seu "edifício" e o veículo análogo escolhido. Os elementos, atributos e relações foram destacados e por todos.

Dentre uma variedade significativa de propostas de novos veículos análogos ao edifício, elaboradas pelos grupos, a árvore foi sugerida por três grupos num total de oito.

As principais relações identificadas nessa comparação foram: comparações entre raízes com função estrutural de fixação ao solo e conexão com o exterior para abastecimento e rejeito; o tronco, também com função estrutural e de circulação, comparado com o "corpo" do edifício; a copa identificada como função de proteção, comparada a cobertura; as folhas das árvores comparadas a elementos que promovem sombreamento, como brises, permeabilidade visual, respiração e conforto (ver Figuras 3, 4 e 5).

Outras relações baseadas em conceitos de sustentabilidade foram propostas como o camelo, que é capaz de efetuar armazenamento, reaproveitamento e consumo inteligente da água, e a colmeia a partir de modulações, eficiência espacial e estrutural.

Ainda em sala de aula, buscou-se validar cada analogia proposta e sua adequação ao conteúdo proposto por meio de uma atitude crítica e reflexiva, individual e coletiva.

Observou-se com o experimento aqui descrito a necessidade de disponibilidade maior de tempo para aprofundamento das reflexões sobre os elementos, atributos e relações descritos e propostos pelas comparações

apresentadas. Algumas abordagens não alcançaram a reflexão possível e esperada para a sequência didática proposta.

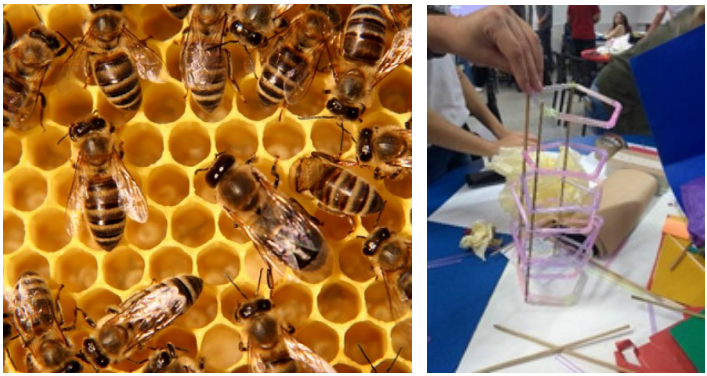
Figura 3 – correspondência análoga entre camelo e edifício proposta pelo grupo 1

Fonte: elaboração própria.

Figura 4 – Correspondência análoga entre árvore e edifício proposta pelo grupo 2

Fonte: elaboração própria.

Figura 5 – correspondência análoga entre colméia e edifício proposta pelo grupo 3



Fonte: elaboração própria.

A avaliação qualitativa da assimilação se baseia no grau de compreensão atingido a partir da elaboração pelo próprio aluno de outra analogia, propondo outro veículo familiar a suas experiências, identificando semelhanças e diferenças, demonstrando sua compreensão do objeto estudado, do conceito apresentado.

Com o objetivo de se compreender o processo transformador proposto para a sala de aula, por meio da MECA, se faz necessária investigação do comportamento, assimilação e validação da proposta, a partir dos produtos e considerações apresentados pelos alunos ao fim das atividades. Nesse sentido, ao final do semestre, quando o projeto do edifício de cada aluno ou grupo estiver concebido e desenvolvido, um novo encontro acontecerá para aplicação de um questionário e entrevista tipo grupo focal.

> A clareza que o aluno deve possuir sobre os seus resultados é condição fundamental no processo de desenvolvimento de formas de regulação da sua aprendizagem e, mais, de autorregulação dessa aprendizagem (ARCIPRESTE, 2003, p. 5).

Espera-se que os estudantes, então, sejam capazes de identificar seus limites e possibilidades de superação proporcionando sua autonomia cognitiva.

Considerações finais

Este estudo, em andamento, pretende contribuir com pesquisas sobre o uso de analogias no ensino da arquitetura, sobretudo analogias com a natureza, consolidando os entendimentos de que, de forma metódica e estruturada, essas analogias podem auxiliar no processo projetual, relacionando estruturas cognitivas diversas e permitindo uma abordagem

transdisciplinar e criativa, de modo que o estudante possa desenvolver sua autonomia crítica e inovadora.

Busca-se, então, o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem de projeto para se determinar práticas pedagógicas inovadoras que possam ser sistematizadas, para que o ensino do projeto seja facilitado, tornando-se mais efetivo.

Espera-se promover reflexões sobre criatividade relacionada com estudos de obras análogas como recurso didático e suas relações com o processo analógico, por meio de uma metodologia de ensino com analogias, de modo a contribuir com processos de ensino de projeto.

Referências

ARCIPRESTE, Cláudia M. A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica do projeto de arquitetura: algumas implicações didáticas e sociológicas. *In*: PROJETAR 2003 - Seminário nacional sobre ensino e pesquisa em projeto de arquitetura. **Anais PROJETAR 2003**. Natal 2003, p.1-15.

BAHAMÓN, Alejandro; PÉREZ, Patricia. **Arquitectura animal**: analogias entre o mundo animal e a arquitectura contemporânea. Lisboa: Dinalivro, 2008.

BRANSFORD, John D.; BROWN, A.; COCKING, R. **How people learn**: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Research Council, 1999.

CASAKIN, H. Visual Analogy as a Cognitive Strategy in the Design Process: Expert versus novice performance. **The Journal of Design Research**, [*S.l.*], v. 4, ed. 2, 2004.

DUIT, R. On the role of analogies and metaphors in learning science. **Science Education**, v. 75, n. 6, p. 649-672, 1991.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

KALAY, Y. **Architectur´s New Media**: Principles, Theories and Methods of Computer-Aided Design. Cambridge: MIT Press, 2004.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D. C.; DELIBERADOR, M. S.. O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. *In*: SALGADO, Mônica Santos; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Orgs.). **Projetos Complexos e os Impactos na Cidade e na Paisagem**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 160–185, 2012.

KRUGER, Mário Júlio T. **Teorias e analogias em Arquitetura**. São Paulo: Projeto, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MALARD, M; MONTEIRO, G. **O desenvolvimento da criatividade no ensino de projeto: qualquer exercício serve?** ENANPARQ, IV, Porto Alegre, 2016.

MASCARENHAS, Taís; NAGEM, Ronaldo L.; ARAUJO, Siane P. Proposta para uso da analogia do corpo humano com o edifício no ensino de projeto arquitetônico. *In*: **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária** (CIDU)/organizadores Maria Inês Côrte Vitória, Priscila Trarbach Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Disponível em: https:// editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/ arquivos/297.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

NAGEM, Ronaldo; CARVALHAES, D.; DIAS, J. Uma proposta de Metodologia de Ensino com Analogias. Revista **Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 197-213, 2001.

OLIVEIRA, Rogério C. **Os usos do precedente**: a construção do repertório arquitetônico no ambiente pedagógico do atelier de projetos. São Paulo: InSitu, 2015.

PANET, Amélia de Farias Barros; ANDRADE, Patrícia Alonso de. A Analogia como Facilitadora do Processo de Concepção para Alunos Iniciantes de Projeto Arquitetônico. *In*: **6º PROJETAR** – O Projeto como Instrumento para a Materialização da Arquitetura: ensino, pesquisa e prática. Salvador: 2013.

REBELLO Y. C. P. **A concepção estrutural e a arquitetura**. Editora Zigurate, 2000. 271 p. ISBN: 8585570032.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília , v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932003000400010 &lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 8 maio 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000. Traduzido de: Educatingthereflexivepractitioner. 1998.

ZEIN, Ruth V. A síntese não é ponto de chegada, mas de partida. *In*: **Projetar**: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 81-84.

TRANSPOSIÇÃO DE QUADRINHOS PARA AUDIOVISUAL: UMA POSSIBILIDADE DE METODOLOGIA DE ENSINO DE ANIMAÇÃO

Luhan Dias Souza
Maurício Silva Gino

Introdução

Este capítulo busca analisar o processo de transposição das tiras em quadrinhos "IMDB" e "Discord", ambas de Ricardo Tokumoto[1], para a produção de dois curtíssimas animados homônimos (2017 e 2018 respectivamente), de autoria de Luhan Dias e Júlia Cordeiro[2]. A análise será comparativa e feita a partir das obras em quadrinhos, dos materiais coletados nos processos de pré-produção e produção das obras audiovisuais, bem como das obras em si.

Faz-se necessário apontar que a transposição entre tiras em quadrinhos para obras audiovisuais/ animadas é uma proposta de trabalho desenvolvida no projeto de extensão "Tiras Animadas" da Escola de Design (ED) da UEMG, coordenado pelo professor Luhan Dias da instituição. Esse projeto de extensão visa o ensino de audiovisual/animação[3] pelo processo de transposição, e é guiado por uma metodologia de ensino-aprendizagem específica, voltada para o ensino de animação de personagens.

O objetivo da análise comparativa é pontuar como a metodologia de ensino aplicada neste projeto de extensão favorece o desenvolvimento do

1 Cartunista e quadrinista brasileiro.

2 Graduanda em Design Gráfico pela Escola de Design da ED/UEMG.

3 Animação é um termo genérico que designa a arte e as técnicas de animar desenhos e objetos (SOUZA, 2015). Segundo Barbosa Júnior, "A palavra 'animação' e outras a ela relacionada derivam do verbo latino animare ('dar vida a') e só veio a ser utilizada para descrever imagens em movimento no século XX" (2011, p. 28).

processo de ensino-aprendizagem em animação. Para tanto, buscar-se-á apontar as diferentes abordagens entre as duas mídias (quadrinhos e animação) e entre as estórias bases, e, a partir disso, evidenciar o animador como um produtor de sentido autônomo e seu processo de criação pelo viés do *embodiment* (GIBBS, 2005), ou seja, um processo de corporificação no qual o animador coloca-se no lugar dos personagens; construindo, assim, sua atuação nos filmes.

Sob esse ponto de vista, para se produzir animações é necessário o conhecimento de suas técnicas e meios de produção. Vale ressaltar que as técnicas de produção em animação são variadas, desde a realização de sequências de desenhos, que posteriormente são fotografados ou digitalizados (animação tradicional), passando por sequência de fotografias de bonecos ou objetos com pequenas variações de movimento (*stop motion*) até a produção computadorizada que, no entanto, respeita o mesmo pressuposto: o da criação do movimento em vez de sua captação direta[4].

A função do animador não é necessariamente a criação de bonecos ou desenhos, mas sim atribuir-lhes movimento. Esse movimento, criado por uma sucessão de imagens estáticas, é sintético por natureza.

Desenvolvimento

Considera-se que o animador é o responsável pela criação da performance dos personagens na narrativa da obra audiovisual. Para tanto, ele precisa ter como fundamento para sua prática a construção da atuação do personagem e os conhecimentos técnicos sobre como adaptar essa criação em animação. Assim, ao traduzir essa atuação em movimentos animados, simulações das leis físicas são criadas, bem como realizadas a interpretação e transposição da atuação construída para o personagem para a atuação efetivamente animada.

Para tanto ele precisa ter como fundamentos da sua prática: a criação da atuação do personagem; e conhecimentos técnicos sobre como traduzir essa atuação em movimentos animados, para criar simulações das leis físicas e realizar a interpretação e transposição da atuação construída para o personagem para a atuação efetivamente animada.

Para tornar uma atuação das personagens crível, é necessário que o animador forneça ao personagem sua interpretação tanto de suas características físicas quanto psicológicas. Para serem atribuídas de maneira análoga à atuação do personagem, esse processo utiliza informações construídas a partir da experiência corporal, psicológica e analítica do animador sobre o seu corpo e o mundo que o cerca.

4 Para realizar a captação direta das imagens de um filme é necessário câmera filmadora ou aparelho que possua esse tipo de possibilidade de captação.

Considera-se que a adaptação entre a obra audiovisual e a tira em quadrinhos ocorre em cinco níveis, descritos a seguir: a) narrativo, no qual ocorre a adaptação na forma de contar a estória base; b) elementos gráficos, no qual a adaptação é na visualidade da narrativa; c) tempo, no qual existe a adaptação do tempo subjetivo dos quadrinhos (depende do tempo de leitura do leitor) para a duração real do vídeo; d) movimento, no qual ocorre a adaptação do movimento sugerido dos quadrinhos para o movimento sintético da animação; e) som, no qual existe a adaptação de sons apenas sugeridos pelas ações, para sons criados para contribuir com a caracterização dos personagens.

Dentro da metodologia de ensino-aprendizagem proposta no projeto de extensão supracitado, a produção da adaptação audiovisual da tira em quadrinhos ocorre em algumas etapas distintas, que não apenas possibilitam a criação da obra audiovisual, como também favorece o aprendizado por parte dos alunos dos fundamentos da prática do animador. Sob esse ponto de vista, a discriminação e descrição das etapas da metodologia de produção das adaptações audiovisuais das tiras em quadrinhos são as seguintes: a) construção textual dos personagens e roteiro adaptando a tira em quadrinhos, etapas que adaptam a tira em nível narrativo; b) *storyboard*, minutagem e animático, etapas que adaptam a tira nos níveis do tempo e elementos gráficos; c) animação, etapa que adapta a tira nos níveis do tempo, movimento e elementos gráficos. Nessa etapa, a criação da atuação dos personagens é finalizada, pois destina-se a apresentar o "como" os movimentos são executados pelo personagem.

A análise proposta, neste texto, dar-se-á a partir dos materiais de pré-produção e produção desenvolvidos ao longo do processo de feitura das obras audiovisuais animadas "IMDB" (2017) e "Discord" (2018), ambas de autoria de Luhan Dias e Júlia Cordeiro, tendo como guia a comparação entre aspectos em que os dois tipos de obras, a tira em quadrinhos (original) e a obra audiovisual (adaptação), possuem diferentes abordagens sobre a mesma estória base. Nesse processo de analítico espera-se evidenciar o animador como produtor de sentido autônomo e seu processo de criação pelo viés do *embodiment* (GIBBS, 2005), ou seja, por um processo de corporificação tendo em vista a construção da atuação dos personagens.

Descrição das tiras em quadrinhos "IMDB" e "Discord": elementos gráficos e estória base

A tira em quadrinhos "IMDB" de autoria de Ricardo Tokumoto conta a estória de dois personagens, o primeiro que tem feições de um gato humanizado, e o outro com feições de um cachorro humanizado, aos quais chamaremos, neste texto, de Gata e Cachorro respectivamente. A escolha

desses nomes visa apenas facilitar essa descrição e não possui nenhum aval do autor da obra original, que não explícita nem qual o gênero dos personagens.

Em termos de seus *elementos gráficos*, a tira em quadrinhos tem acabamento preto e branco, e seus personagens são apresentados em desenhos sintéticos e simples. Os requadros têm contornos irregulares, assim como os balões, que têm como diferença entre si indicações de que são balões de fala em tom normal, e balões de gritos ou um tom de voz mais intenso, o que é reforçado pela expressão corporal dos personagens.

A tira possui composição quadrada, sendo que o espaço composicional dividido em quatro quadros de tamanhos semelhantes. Seu modo de leitura é ocidental, portanto, deve-se ler a sucessão de quadros da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Uma possível descrição dos quadros é a seguinte: no primeiro quadro, somos apresentados aos dois personagens da tira, ambos estão sentados em um sofá assistindo à televisão. Um balão de fala ocupa a parte superior do quadro, a qual indica uma fala de um surpreso Cachorro: "Putz! Da onde eu conheço esse ator?" A personagem Gata olha para a televisão com olhos atentos.

No segundo quadro, vemos Cachorro e Gata dormindo na cama, vários "Z" flutuam na parte superior do quadro, o que é uma convenção na linguagem dos quadrinhos para representar sono. O terceiro quadro apresenta uma composição semelhante à do segundo, no entanto o Cachorro está exaltado e comemorando enquanto a Gata aparenta ter sido acordada pela reação de Cachorro. Um balão de grito na parte superior do quadro apontado para a boca do Cachorro com a seguinte frase: "Já sei! É o irmão do Russo do Sense 8". Abaixo, no canto inferior, à esquerda, há uma fala da Gata sem contorno de balão: "Ahn que horas são?".

No último quadro, temos uma vista externa de um prédio, do qual podemos ver as janelas, Cachorro está com expressão feliz e animada, em posição que aparente ter acabado de abri-las. Na parte superior do quadro, apresenta-se uma fala de grito do Cachorro: "É o irmão do russo do Sense 8!!". E, na parte inferior, vê-se um balão de fala indicando que seu emissor se encontra fora de cena, dentro do apartamento. A fala diz: "Tá maluco? São 3 da manhã!!". Essa tira em quadrinhos (Figura 1) pode ser lida na íntegra a seguir:

Figura 1 – Tira em quadrinhos "IMDB" de autoria de Ricardo Tokumoto

Fonte: Tokumoto (2019a).

A partir da descrição da tira em quadrinhos pode-se inferir a estória base de sua narrativa: os personagens assistem à televisão juntos, um deles, o Cachorro, é surpreendido ao perceber que conhece um ator que apareceu em tela, mas não se lembra de onde. Em algum momento posterior, o casal está dormindo em sua cama quando Cachorro acorda e grita mencionando que se lembrou de qual programa de televisão conhece o ator do momento anterior. A Gata resmunga surpresa perguntando qual é o horário. Cachorro abre a janela do apartamento e grita para a vizinhança qual é o programa de televisão no qual viu aquele ator. Gata exclama sobre como está tarde em tom repreensivo.

A tira em quadrinhos "Discord", também de autoria de Ricardo Tokumoto, conta a estória da interação entre dois personagens: um que tem feições de um coelho e outro com feições de um cachorro, aos quais chamaremos, neste texto, de Coelho e Cachorro respectivamente. Novamente a escolha dos nomes visa apenas facilitar a descrição e não possui nenhum aval do autor da obra original.

Os desenhos dos personagens da tira em quadrinhos "Discord" são apresentados em desenhos sintéticos e simples. Seus corpos são sintéticos, sendo que os braços apenas são desenhados se possuírem função na expressão corporal de determinado momento específico da narrativa.

Em termos cromáticos, a tira deixa cada um de seus personagens com uma cor específica e utiliza uma sombra com textura de cor rosada por cima do preenchimento das cores dos personagens.

A tira possui uma composição verticalizada, na qual é possível perceber três momentos distintos da narrativa. Mesmo sem a presença de quadros desenhados enquadrando cada um desses momentos, por convenção e para facilitar a descrição da tira, chamaremos esses momentos da

narrativa de quadros. Pode-se perceber três quadros na composição geral da tira em quadrinhos, tendo como estrutura os três quadros fazendo uma diagonal da esquerda para a direita, da parte superior para a inferior.

Uma possível descrição dos quadros é a seguinte: no primeiro, somos apresentados aos dois personagens da tira. Coelho está com os olhos fechados dizendo em um balão de falas: "Hoje em dia (o) povo briga por qualquer besteira". No segundo, Cachorro fala "Discordo", Coelho está com os olhos abertos. No terceiro, vê-se Coelho em cima de Cachorro esmurrando-o e levantando poeira. Cachorro tenta impedir a agressão com as mãos e está com expressão de sofrimento. A tira pode ser lida na íntegra na Figura 2.

Figura 2 – Tira em quadrinhos "Discord" de autoria de Ricardo Tokumoto"

Fonte: Tokumoto (2019b).

A partir da descrição da tira em quadrinhos pode-se inferir a estória base de sua narrativa: dois personagens dialogam, o Coelho comenta sobre o quanto as pessoas brigam por qualquer banalidade. Cachorro discorda do comentário de Coelho, o que o leva a enfurecer-se, derrubar seu interlocutor no chão, e, em cima dele, agredi-lo fisicamente com socos. Cachorro tenta impedir a agressão, mas não tem sucesso.

Essas estórias bases com todas as ações podem ser percebidas sem dificuldades pelo leitor, mesmo com as tiras possuindo poucos quadros para contá-las. Segundo Eisner (2001, p. 39), isso acontece porque o artista de quadrinhos ao enquadrar escolhe momentos-chave em um fluxo contínuo de experiências, "congelando" alguns segmentos desse fluxo de maneira que os momentos-chave consigam ser lidos pelo leitor, não apenas

pelo que está sendo retratado no quadro, mas também pela dedução do que veio antes e do que virá depois. Um exemplo é a transição entre o quadro 3 e 4 da tira "IMDB", em que por suposição, compreendemos que o personagem Cachorro se deslocou até a janela de seu apartamento e a abriu.

O autor de quadrinhos se apoia e confia na experiência de vida do leitor para suprir, via suposição, as partes da narrativa que não são apresentadas e espera que o leitor construa, a partir de indicações visuais, a atuação dos personagens envolvidos na narrativa (EISNER, 2001).

Dessa forma, pode-se perceber que o tempo em obras em quadrinhos é subjetivo, pois cada leitor constrói mentalmente a cena ocorrendo em uma velocidade específica, bem como o movimento também se apresenta de maneira subjetiva, uma vez que ele é sugerido pelos elementos gráficos, mas não é definido. A própria atuação dos personagens, aludida pelas poses dos personagens, ainda se abre a diversas possibilidades interpretativas.

Conceitos caros ao processo de ensino-aprendizagem

Para uma melhor compreensão da relação entre as etapas de produção audiovisual e o processo de ensino-aprendizagem proposto no projeto de extensão, ao qual a obra analisada está inserida, faz-se necessário especificar os conceitos de narrativa, personagens, atuação e construção de atuação, caros a proposta de ensino.

Segundo Pinna (2006, p. 138), a "narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma estória. As estórias sempre reúnem aqueles que as narram e aqueles que as ouvem, leem ou assistem". Já os personagens são os habitantes da narrativa, que possuem visualidades e características físicas diversas, no caso de animações, seja sua aparência em tela ou relativo a suas características físicas na narrativa. Outra característica de um personagem é que ele precisa desempenhar alguma função na narrativa.

Em produções literárias ou em obras em quadrinhos é possível a existência de personagens com pouco ou nenhum desenvolvimento psicológico, pois este necessita apenas desempenhar alguma função na narrativa, sendo sua atuação construída pelo leitor a partir de elementos descritivos e/ou visuais apresentados pelo autor. No caso de uma animação, um personagem necessita de um desenvolvimento psicológico, mesmo que não muito aprofundado, para que o animador possa construir a atuação desse personagem. Caso o personagem não seja desenvolvido psicologicamente corre-se o risco do animador, ao criar os movimentos, recorrer a fórmulas de animação em vez de se concentrar em construir a atuação do personagem.

Nesse contexto, vale ressaltar que a atuação, neste trabalho, diz respeito à forma com que um personagem executa sua função na narrativa,

enquanto a ideia de construir a atuação do personagem se associa ao conceito de representação (BURNIER, 2001). Esse conceito, oriundo do campo teatral, refere-se à ideia de que quando um ator representa um personagem, ele busca desenvolver seu trabalho de forma análoga, utilizando sua experiência corporal para a criação de um personagem equivalente ao literário, apresentado no roteiro. Segundo esse entendimento de atuação, tem-se a concepção de que não existe uma forma específica de representar um tipo de personagem, dependendo do ator e sua experiência. Ao adaptar esse conceito para o campo da animação, o animador ocupa um papel análogo ao ator. Nesse sentido, a concepção do senso comum que associa o animador a um profissional técnico que atribui movimentos predeterminados é transformada quando ele passa a construir esses movimentos em função do estudo de personagem em associações análogas à sua experiência corporal.

O processo de transposição: ensino de animação por meio da prática

O processo de transposição das tiras em quadrinhos para obras audiovisuais ocorre em etapas distintas, como já apresentado na introdução deste texto, as quais não apenas contribuem para a criação das obras audiovisuais em si, mas também são parte de um processo de ensino-aprendizagem focado em animação de personagens.

Segundo o trabalho de animação desenvolvido, a transposição das tiras em quadrinhos para as obras audiovisuais inicia-se com as etapas textuais, que se subdividem em duas sub etapas: a construção textual dos personagens e o roteiro necessário para adaptar a tira em quadrinhos.

A sub etapa de construção de personagens das obras "IMDB" e "Discord" ocorreram tendo como pontos de partida diversas indagações do professor para a aluna/aprendiz acerca de quais seriam as características psicológicas dos personagens, quais seriam os seus nomes e quais seriam as circunstâncias do encontro dos personagens na narrativa. A aluna foi orientada a construir essas respostas procurando ser fiel ao que fora apresentado na obra original. Nesse sentido, a criação deveria partir de uma leitura da obra original e não deveria apresentar elementos contraditórios. Como resultado dessa etapa, a aluna elaborou fichas listando as características dos personagens. Como exemplo, os personagens da tira IMDB foram assim caracterizados nos materiais de pré-produção da obra audiovisual: a) Cachorro - curioso, empolgado, exagerado (características psicológicas) e ágil (caraterística física); b) Gata - sensata, impaciente, rabugenta (características psicológicas).

Após a criação textual dos personagens foi requisitado que a aluna escrevesse o roteiro da obra audiovisual a partir da estória base que ela conseguia perceber da obra original, tendo em vista quais seriam as ações

que ocorreriam entre os quadros da tira em quadrinhos e questões específicas do meio audiovisual, por exemplo, indagações de como essa narrativa iria iniciar em tela e sobre qual seria a sequencialidade das ações narradas. Nessa etapa, foram ensinadas ao aprendiz as premissas de escrita de roteiro cinematográfico.

A etapa de criação do roteiro favorece a criação da atuação dos personagens à medida em que deixa claro a autonomia do aluno com relação à possibilidade das escolhas narrativas. No caso das tiras em questão, a aluna foi estimulada pelo professor a encenar as ações dos personagens, tentando se colocar em seus respectivos perfis psicológicos escolhidos. Enquanto resultado, notou-se que os roteiros complementam a estória base com ações que contribuíram para a criação de atuações de personagens convincentes.

As etapas seguintes foram destinadas a pré-visualização da obra audiovisual: *sttoryboard* (HART, 1999), minutagem e animático. O *storyboard* é um procedimento no qual o roteiro é desenhado em quadros que capturam momentos-chave da narrativa e podem ser acompanhados de textos explicativos e grafismos contendo indicações de movimentação dos personagens e da câmera. Essa é uma etapa que adapta a tira em quadrinhos a nível dos seus elementos gráficos.

No caso das adaptações das tiras em quadrinhos "IMDB" e "Discord", a aluna foi orientada a manter o aspecto visual das narrativas em relação às tiras em quadrinhos originais, sofrendo, somente, as devidas adaptações de enquadramento para o formato do vídeo. Para a criação dos desenhos, mais uma vez, o professor estimulou a aluna a encenar as ações previstas no roteiro e chamou atenção às posições que seu corpo realizava ao longo da sua encenação. Esses exercícios correspondem a um processo de compreensão do próprio corpo como possibilidade de fonte primária para a criação de informações sobre os movimentos; entendido, neste trabalho, como um processo de *embodiment* (GIBBS, 2005).

Esse processo parte da noção de que corpo e mente são uma mesma estrutura, sendo que a maneira como os corpos experienciam o mundo interfere em como eles se relacionam com o mesmo. Isso também propicia o surgimento de imagens e esquemas corporais, que Gibbs (2005) chama de *embodiment*. As etapas seguintes de minutagem e de animático são relacionadas à marcação do tempo da obra audiovisual.

A minutagem consiste na cronometração do tempo que cada ação do filme demora por meio de encenação por parte do animador ou participante convidado. No caso do processo de adaptação comentado, a aluna realizou a encenação de todas as ações do filme e adaptou o tempo cronometrado para a relação entre quadros por segundo que seria trabalhado na obra audiovisual.

O animático consiste em colocar os quadros do *storyboard* dispostos no tempo cronometrado por intermédio do processo de minutagem. No processo de adaptação das tiras supracitadas, a aluna realizou a etapa de animático já no programa de animação em que seriam produzidas as animações na etapa de produção. Tanto a minutagem quanto a criação do animático favorecem a criação da atuação ao priorizar o próprio corpo do aprendiz como fonte de informações para a marcação do tempo do filme a partir de encenação física das ações.

A animação é a etapa seguinte ao animático e na qual os participantes do projeto de extensão ficam trabalhando pelo maior período. Nessa etapa, o aluno tem contato com toda a lógica de construção do movimento sintético (FIALHO, 2013). No contexto desse trabalho, os alunos têm contato com práticas e princípios relativos à animação na medida em que seus projetos de adaptação de tiras em quadrinhos necessitam. Dessa forma, tais práticas e princípios são compreendidos como recursos necessários para fazer uma adaptação dos movimentos observados e encenados pelo aluno em movimentos animados. Os aspectos técnicos são submetidos às demandas da atuação dos personagens na narrativa.

O processo de animação das adaptações das tiras "IMDB" e "Discord" seguiram a estrutura proposta por Fialho (2013), na qual a construção do movimento animado é pensado em níveis, inicialmente focado no planejamento rítmico e construtivo da animação, por meio de dois princípios basilares da prática em animação: a determinação do tempo das ações (o *timing*) e a produção da animação por meio da estrutura pose a pose. Nessa estrutura, a animação é construída a partir dos quadros mais importantes para o entendimento de quais ações serão realizadas.

Nas etapas subsequentes, o processo ficou voltado aos princípios focados nas mecânicas do movimento animado (FIALHO, 2013). Esses princípios se preocupam sobre "como" os movimentos acontecem e em promover simulações das leis físicas que sejam críveis. Em seguida, foram trabalhados princípios que enfatizam a personalidade do movimento animado (FIALHO, 2013). Em praticamente todos os conteúdos relacionados ao ensino de animação ao longo dessa adaptação, a aluna foi estimulada a utilizar a encenação das ações utilizando o próprio corpo como procedimento metodológico de investigação dos movimentos.

Ao longo desse processo de adaptação, parece ficar claro para os participantes a variedade de possibilidades e de escolhas que necessitam tomar para construir a atuação dos personagens na narrativa animada. Assim como, nota-se que o animador precisa, para além dos conhecimentos técnicos referentes à construção dos movimentos sintéticos, ter ciência do seu papel como produtor de informações que complementam a narrativa.

Comparações entre as tiras em quadrinhos e os filmes

Compreende-se a adaptação de uma obra em quadrinhos para uma obra audiovisual como um processo de estabelecer relações de analogia entre elas, pois cada meio possui suas características e possibilidades intransferíveis (EISNER, 2001). Sendo assim, o trabalho evidencia, por meio do recurso comparativo, o quanto que a partir da experiência individual da animadora construiu-se uma obra audiovisual única, que mesmo sendo semelhante em termos de estória base da tira original, mostrava-se única em sua abordagem, o que se apresentaria diferente, caso fosse desenvolvido por outro animador.

Nesse sentido, este trabalho visa mais do que apontar as diferenças e semelhanças entre as obras homônimas de quadrinhos e audiovisual "IMDB" e "Discord", utilizando para análise comparativa os quatro níveis da adaptação descritos na introdução deste texto: narrativo, elementos gráficos, tempo e movimento.

Sobre a adaptação da tira em quadrinhos "IMDB" para o audiovisual pode-se afirmar que no nível narrativo, a adaptação ocorreu tanto na estória que foi contada quanto na forma que foi apresentada. O processo de adaptação, como visto anteriormente neste texto, teve como guia a construção da atuação dos personagens, o que possibilitou que a aluna criasse alguns acontecimentos no início, no meio e ao final da estória. Isso se deu para caracterizar melhor os personagens e para garantir um início e um fechamento para o filme.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com duas colunas: a primeira, contendo a descrição dos acontecimentos da estória narrada na obra audiovisual; e a segunda, com indicações de como cada acontecimento descrito é representado na tira em quadrinhos. Lê-se (A) como ausente, isto é, esse acontecimento não é mencionado na narrativa; (R) como representado, quando o acontecimento é apresentado explicitamente na narrativa; e (I) como implícito, em se tratando do acontecimento que pode ser inferido pelo leitor.

Quadro 1 – Comparação entre acontecimentos narrados nas obras em quadrinhos e audiovisual homônimas "IMDB"

Acontecimentos da estória narrados na obra audiovisual	Tira em quadrinhos
Cachorro e Gata assistem à televisão calados	I
Cachorro se surpreende	R
Cachorro coloca a mão no queixo	A
Cachorro se pergunta de onde conhece o ator da televisão	R
Gata olha para a direção de Cachorro lentamente e faz expressão de tédio	A
Cachorro e Gata dormem na cama	R
Cachorro abre os olhos e levante o corpo na cama	I
Cachorro levanta os braços em sinal de vitória e grita que sabe de onde conhece o ator da televisão	R
Gata assusta-se com o grito do Cachorro	I
Gata resmunga sobre qual horas são	R
Cachorro corre em direção a janela de seu apartamento	A
Cachorro abre a janela rapidamente	I
Cachorro grita de onde conhece o ator	R
Cachorro repete a frase anterior	A
Gata de dentro do apartamento repreende o Cachorro	R
Cachorro fica olhando pela janela	A

Fonte: elaboração própria.

A partir do Quadro 1 é possível perceber que, mesmo com o intuito de manter fidelidade com a obra original, a aluna teve muita abertura para adicionar novas ações. A partir delas, a aluna pode inserir outras camadas de leitura na obra, que não estavam presentes na tira ou no quadrinho, como por exemplo, o Cachorro colocando a mão no rosto de forma interrogativa, e a forma com que a Gata reage ao comentário do Cachorro, revelando seu estado de tédio. Consideramos que a autonomia de criação da atuação dos personagens alcançada pela aluna seja um reflexo da metodologia de ensino na qual estava inserida. Em outras palavras, o trabalho abriu possibilidades de ações e poses que iam além do que era sugerido pela tira em quadrinhos.

No que diz respeito à adaptação dos elementos gráficos buscou-se manter a fidelidade em relação ao design dos personagens, simulando os recursos estéticos da tira em quadrinhos. A adaptação se deu no que tange ao enquadramento, já que na tira em quadrinhos é possível visualizar to-

dos os "quadros" em uma página, enquanto no audiovisual o espectador vê a cena enquadrada na proporção de um vídeo.

O tempo em obras em quadrinhos é subjetivo, dependendo do tempo de leitura do leitor, que pode pular elementos da narrativa ou voltar aos quadros anteriores caso queira, sendo a sequência de leitura das ações uma convenção. No entanto, a adaptação em nível do tempo da tira em quadrinhos para o audiovisual estipula a duração das ações, favorecendo a construção dos personagens à medida em que se percebe pormenores de suas expressões, tanto facial quanto corporal ao longo do tempo.

Outro nível de adaptação trabalhado foi o do movimento. Na tira em quadrinhos, os movimentos são sugeridos por um processo descrito por Eisner (2001) como o "congelamento" de um momento-chave, isto é, pelo contexto e pelas expressões corporais e faciais dos personagens, pode-se inferir como uma série de movimentos que estão implícitos foram executados. Em uma adaptação para o audiovisual, é necessário que todos os movimentos sejam criados e que os personagens os executem de maneira condizente com as suas características físicas e psicológicas.

Webster (2006, p. 69), pesquisador da mecânica do movimento em animação, afirma que existem vários níveis de movimentos em animação, agrupando-os em: a) atividade, movimentos aleatórios que não são desprovidos de associação com sujeitos ou objetos; b) ação, movimentos que são associados com objetos e sua relação com as leis da natureza; c) animação, movimentos associados a sujeitos cujas ações são de motivações próprias, como animais; d) atuação, movimentos referentes ao ser humano, o nível mais complexo, associado além dos níveis anteriores, a razões psicológicas.

Ao refletirmos sobre o processo de adaptação da tira em quadrinhos "IMDB" em filme animado sob a luz da categorização proposta por Webster (2006), percebemos a necessidade da construção dos personagens e como esse processo reverbera na etapa de construção dos movimentos animados.

A adaptação no nível do som se deu para contribuir na atuação dos personagens. Essa etapa não estava inicialmente prevista no projeto de extensão, mas surgiu naturalmente a partir dos exercícios de encenação realizados por professor e aluna. A personagem Gata possui uma voz feminina, enquanto o Cachorro tem uma voz masculina, o que ajuda a definir os gêneros dos personagens, aspecto que não é abordado na tira em quadrinhos.

A adaptação da tira em quadrinhos "Discord" segue a mesma lógica da adaptação citada anteriormente, diferindo-se por precisar adaptar, em seus aspectos gráficos, a obra original também cromaticamente. Em termos narrativos, a adaptação adiciona uma introdução para o encontro entre os dois personagens. No caso, Cachorro já está em cena no início do filme enquanto Coelho aparece em cena andando da esquerda para a

direita. Essa adição à estória base traz uma camada de entendimento à narrativa, tornando os acontecimentos ainda mais chocantes.

A adaptação nos níveis do tempo e movimento definiram o tempo em que as ações ocorreram, e como elas ocorrem. Assim foi trabalhado o contraste de comportamento do personagem Coelho, que chega em cena calmamente no início do filme e depois com movimentos rápidos e raivosos agride o personagem Cachorro ao final do filme.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado neste texto, tanto nas descrições das etapas de produção audiovisual realizadas para as adaptações das tiras em quadrinhos "IMDB" e "Discord", quanto na breve análise comparativa sobre a forma com que diversos elementos das estórias foram apresentados de maneiras distintas nos dois meios narrativos, ficou evidente que o animador também possui a função de criar a atuação dos personagens. Logo, quando compreende a sua atividade relacionada a esse fim, suas escolhas tendem a se tornar assertivas e criativas. Nesse contexto, considera-se, ainda, o conceito de *embodiment* (GIBBS, 2005) como potencial auxiliar na possibilidade de compreensão do corpo do animador enquanto fonte primária de informações sobre o movimento e enquanto integrante ativo do processo criativo. Nisso uma metodologia de ensino que trabalhe a animação por esse viés pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na área.

Referências

ARAUJO, Siane Paula de. **Moe, tas e com**: delineamento e avaliação de objetos de aprendizagem em anatomia para o movimento. 2018. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2018.

BARBOSA JÚNIOR, A. L. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2011.

BURNIER, L. O. **A arte de ator**: da técnica à representação – elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2001.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. São Paulo: Rocco Editora, 1995.

DISCORD. Direção Júlia Cordeiro e Luhan Dias. Belo Horizonte: Escola de Design/ UEMG, 2018. Digital (1 min e 08 seg), cores. Disponível em: https://youtu.be/3zLgtO1SHtU. Acesso em: 25 maio 2019.

EINSER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FIALHO, A. **A experiência cinética de personagens**: os princípios da animação na indústria e seus desdobramentos como catalisadores do potencial artístico do animador. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

GIBBS, R. W. **Embodiment and cognitive science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

IMDB. Direção: Júlia Cordeiro e Luhan Dias. Belo Horizonte: Escola de Design/ UEMG, 2017. Digital (1 min e 38 seg), cores. Disponível em: https://youtu.be/c1jZ4JkOVUM. Acesso em: 25 maio 2019.

JOHNSON, M. The philosophical significance of image schemas. *In*: HAMPE, Beate (Ed.). **From perception to meaning**: image schemas in cognitive linguistics. Berlin (New York): Mouton de Gruyer, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press. 1980. Tradução brasileira: Metáforas da vida cotidiana. Mara Sophia Zanotto (coord.). Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo, 2002.

PINNA, D. M. de S. **Animadas personagens brasileiras**: a linguagem visual do cinema de animação contemporâneo brasileiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Programa de Pós-Graduação em Artes e Design da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, L. D. **Produção e análise das imagens visuais de objetos de aprendizagem em anatomia para o ensino da dança**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2015.

TOKUMOTO, R. "Discord" In Ricardo TOKUMOTO. Ryot IRAS: tiras relativamente engraçadas quase todos os dias. Brasil/Belo Horizonte/MG. Disponível em http://ryotiras.com/discord/. Acesso em: 25 maio 2019.

TOKUMOTO, R. "IMDB" In Ricardo TOKUMOTO. Ryot IRAS: tiras relativamente engraçadas quase todos os dias. Brasil/Belo Horizonte/MG. Disponível em: http://ryotiras.com/imdb/. Acesso em: 25 maio 2019.

WEBSTER, C. **Animation**: the mechanics of motion. London. Elsevier-Focal Press, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Jéssica Nunes Gomes
José Eustáquio de Brito

Introdução

Os estudos contemporâneos da infância na perspectiva dos movimentos sociais vêm ganhando notoriedade, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e nos projetos promovidos por grupos de Pesquisa e Extensão. No presente estudo, propomos um diálogo entre os campos epistêmicos da Infância e da Educação do Campo através dos resultados da pesquisa[1] (2018) que analisou os processos formativos das crianças de um Assentamento vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de Minas Gerais.

As pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os estudos da infância (PELIZZONI, 2017; SILVA, 2012; SARMENTO *et al.*, 2008; FARIA, 2002) e em específico a infância do campo (SILVA *et al.*, 2013; ROSETTO, 2009; FERNANDES, 2008; ARENHART, 2003) elucidam a importância de as investigações científicas serem feitas com e para as crianças. Sarmento (2008), pesquisador do campo da Sociologia da Infância, define as crianças como Atores Sociais, ou seja, o sujeito em si responsável pela construção da sua realidade e a infância como categoria analítica social do tipo geracional, socialmente construída. Nesse constructo, a concepção de infância tecida nesse texto considera as crianças como sujeitos sociais que manifestam opiniões, sentimentos e proposições para a realidade (SARMENTO, 2008). Portanto, para compreendermos a formação das crianças do campo e inseridas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

1 A pesquisa referida intitula-se em **Educação do campo e infância: perspectivas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de Minas Gerais** (2008) desenvolvida no âmbito Institucional da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

(MST) precisamos estender o olhar para os processos formativos que ocorrem no âmbito do Assentamento e na Instituição Escolar.

A Educação do Campo consolidada em estudos (CALDART, 2004; ARROYO, 1998) se constitui como processo que evidencia os valores, os princípios e os modos de ser e viver dos Sujeitos Sociais que integram a fração territorial camponesa. O conceito de Educação do Campo surgiu em meados da década de 1990, sendo elaborado pelos sujeitos sociais do campo, grupos de professores(as), pesquisadores(as), os movimentos sociais (ressalto o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e outras organizações civis como a Pastoral da Terra. Esses Sujeitos Sociais (individuais e coletivos) promoveram diversos encontros e seminários que culminaram no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília (1997), e, nesse ínterim, os partícipes, através de intensos debates por uma nova proposta educacional para os povos do campo, convencionam a "Articulação Nacional Por uma Educação do Campo".

No ano subsequente ao ENERA aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada na Cidade de Luziânia, no Estado de Goiás. Nesse evento originou-se o "Movimento por uma Educação Básica do Campo", com o escopo de desenvolver processos formativos calcados em fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos orientados por uma visão crítica e de perspectiva socialista que traz no cerne a realidade e a cultura camponesa. As proposições sobre a educação do campo foram ampliadas na II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), realizada também cidade de Luziânia, onde se incluiu os debates para a educação básica em seus níveis (ensino infantil, fundamental e médio) e para o ensino superior através de ações e cursos direcionados a inserção da população camponesa nas universidades públicas (ROSENO, 2010).

Promover pesquisas que perpassam os Assentamentos pressupõe reconhecê-los como territórios de resistência camponesa e unidade social, onde se estabelecem relações carregadas de valores societário-comunitários (MOREIRA, 2008) que afetam diretamente a formação das crianças. Os Assentamentos são espaços conquistados de forma coletiva e representam o fim da exploração agrária e a retomada de um viver digno para as famílias assentadas através da conquista de direitos sociais como moradia, trabalho, educação, saúde e lazer. Considera-se, portanto, que os Assentamentos são, a priori, espaços formativos para as crianças, assim como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que promove uma proposta de educação comprometida com a luta de classes, e coloca em sua agenda processos formativos humanizadores que fortalecem e consolidam a identidade, a cultura e os saberes do campo.

Nesse sentido, compreende-se que as crianças do campo, residentes dos assentamentos destinados à Reforma Agrária e vinculados aos Movimentos Sociais, estão imersas em processos formativos que ocorrem em espaços considerados dinâmicos onde atuam diferentes perspectivas educacionais. Nesse aspecto, para compreendermos como as crianças interpretam e realizam a leitura da sua realidade, selecionamos a educação escolar e não escolar como categorias analíticas que consubstanciam as seguintes proposições: como as crianças que vivenciam o contexto de Assentamento interpretam os processos formativos advindos desse espaço social, da escola e do MST? Como esses espaços formativos afluem na formação das crianças assentadas?

As proposições conduziram na formulação do objetivo principal da pesquisa que propôs compreender como os processos formativos advindos do Assentamento Oziel Alves Pereira, situado na região do Vale do Rio Doce, no Estado de Minas Gerais, e da sua respectiva escola afluem na formação das crianças. Concomitante a esse objetivo, propomos compreender como as crianças relacionam, interpretam e vivenciam os processos formativos através dos dados obtidos por uma pesquisa empírica e da análise dos estudos acerca da Educação do Campo, dos Movimentos Sociais e da Infância.

Apresentamos no decorrer desse texto os principais resultados da pesquisa empírica e o diálogo com os estudos da Infância e da Educação do Campo. A inserção no Assentamento Oziel Alves Pereira e na sua respectiva escola foi necessária para observarmos e identificarmos os processos formativos (escolares e não escolares) que afluem nas crianças. A pesquisa de campo foi orientada pela metodologia da observação participante que propicia "uma lógica e um processo de investigação ilimitada, flexível e que requer uma redefinição constante daquilo que seja problemático, baseado em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana" (FLICK, 2009, p. 207).

Para a condução da pesquisa de campo selecionamos dois grupos de informantes sendo as crianças e adultos (mães, pais ou responsáveis legais, docentes e demais moradores). As crianças foram observadas em seus contextos formativos e realizamos duas rodas de conversa com as mesmas, para analisarmos suas próprias percepções acerca dos processos formativos. Com o grupo de adultos efetuamos 22 entrevistas através de roteiros semiestruturados. Para compor a análise registramos os espaços formativos através de fotografias. Os dados coletados foram arquivados e as entrevistas analisadas qualitativamente.

Com os dados obtidos na pesquisa de campo identificamos que o Assentamento Oziel Alves Pereira e a escola se constituem como contextos que tencionam a formação das crianças assentadas. Nesse constructo, os

contributos deste breve estudo para o campo educacional trazem no cerne a importância de problematizar os contextos formativos escolares e não escolares das crianças do campo, mais especificamente daquelas que vivenciam as áreas de reforma agrária através da valorização dos saberes e conhecimentos que evidenciam a formação de sujeitos críticos e atuantes dentro dos movimentos sociais e na sociedade como um todo.

Práticas formativas escolares

A pesquisa (GOMES *et al.*, 2018) foi realizada na escola do Assentamento Oziel Alves Pereira, reconhecida pelas famílias assentadas como Escola Josimar Gomes da Silva[2], mas que se encontra vinculada à Escola Estadual São Tarcísio. O Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no inciso II do § 1 estabelece que as escolas públicas localizadas em área rural que atenda a população do campo precisam vincular-se a uma escola urbana, podendo ser da autarquia do Município ou do Estado, portanto a escola sede (São Tarcísio) refere-se à escola externa ao assentamento.

No período da realização da pesquisa, a escola do Assentamento Oziel Alves Pereira atendeu tanto as crianças assentadas, dos bairros e fazendas vizinhas, matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em três turmas multisseriadas[3], com número reduzido de estudantes. O quadro de funcionários estava constituído por cinco docentes, dois analistas em educação básica (direção e coordenação) e um auxiliar técnico.

É importante evidenciar que dos oito funcionários, apenas dois docentes e a direção integram as famílias do Assentamento Oziel e esses perfis atuam como influenciadores dos processos formativos das crianças. A estrutura física contava com três salas de aula, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, três banheiros, pátio, área verde com árvores frutíferas, brinquedos e hortas.

Ao conhecer a dinâmica e as relações sociais estabelecidas no Assentamento Oziel, entrevistamos um grupo de adultos (sete docentes, dois moradores e seis responsáveis pelas crianças) com o objetivo de identificar como esses sujeitos interpretam os processos formativos escolares e não escolares das crianças. No entanto, apresentamos nesse texto, somente, as principais considerações das entrevistas realizadas com os profissionais da educação. Os(as) entrevistados(as) não foram identificados, e para re-

2 As famílias do Assentamento Oziel construíram as dependências da escola Josimar Gomes da Silva Costa com apoio do MST. A nomenclatura da escola foi uma homenagem das famílias a uma criança que se acidentou e faleceu no assentamento.

3 O conceito de multisseriação está fundamentado em Pistrak (2000) na obra "A Escola do Trabalho", como um modelo de organização escolar em que os alunos aprendem de forma uníssona.

conhecê-los(as) adotamos como critério a nomenclatura (DOCENTE), seguido por algarismos arábicos, como exemplo: DOCENTE 2. Para melhor compreensão sintetizamos no Quadro 1 o vínculo dos entrevistados com o assentamento e a escola.

Quadro 1 – Vinculação dos docentes entrevisatados com o assentamento e a escola

Vinculado ao assentamento e à escola	Somente à escola	Somente ao assentamento
2 (DOCENTE 1; DOCENTE 2)	1 (DOCENTE 3)	4 (DOCENTE 4; DOCENTE 5; DOCENTE 6; DOCENTE 7)

Fonte: elaborado com os dados extraídos da pesquisa de campo.

Conforme os perfis apresentados no Quadro 1 identificamos que, entre os sete docentes entrevistados, seis são moradores(as) do Assentamento Oziel e dois atuam na escola Josimar Gomes da Silva. De acordo com os relatos, entre os quatro docentes vinculados, somente ao Assentamento Oziel, três confirmaram que já trabalharam na escola pesquisada e uma docente informou que só atuou em escolas urbanas. Também entrevistamos uma docente que não faz parte das famílias do Assentamento Oziel, mas que exerce a docência na escola Josimar Gomes da Silva.

Conforme as entrevistas realizadas com o grupo de docentes, identificamos que a formação acadêmica corrobora diferentes visões, sobre os processos formativos das crianças do assentamento. Para melhor compreensão do perfil dos(as) professores(as) elaboramos o Quadro 2, que sintetiza a formação acadêmica e a vinculação dos(as) profissionais com o Assentamento Oziel e a escola Josimar Gomes da Silva.

Quadro 2 – Docentes: Formação Acadêmica

Vínculo com os espaços/ Formação acadêmica	Vinculado ao assentamento e à escola	Somente ao assentamento	Somente à escola
Licenciatura em Educação do Campo	DOCENTE 1; DOCENTE 2	DOCENTE 3; DOCENTE 4; DOCENTE 5	
Licenciatura Plena em Pedagogia		DOCENTE 6	DOCENTE 7

Fonte: elaborado pelos autores com os dados extraídos da pesquisa de campo.

No Quadro 2 verifica-se que cinco docentes possuem Licenciatura em Educação do Campo e dois docentes são graduados em Pedagogia. Os docentes com formação específica para a Educação do Campo integraram a primeira turma do curso 'Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra' da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). De acordo com Roseno (2010), o curso de Licenciatura em Educação do Campo habilitou profissionais para atuarem nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo. O curso teve duração de cinco anos e foi desenvolvido em dois tempos: Tempo Escola (TE) na Faculdade de Educação da UFMG e no Centro de Formação da Via Campesina e no Tempo Comunidade (TC) formação complementar nos locais de moradia, nos assentamentos e acampamentos dos estudantes (ROSENO, 2010). Para melhor compreensão desse processo formativo apresentamos alguns trechos das entrevistas realizadas com os docentes.

> *Eu formei em licenciatura em Educação do Campo. E [...] eu acho [...] que a Educação do Campo fez um pouco isso [...] esse contato com a realidade do aluno, a gente refletiu muito sobre isso. O MST, na forma de organizar de educar. A gente já frisa a questão do trabalho, do coletivo, dessa luta por melhores condições de vida, para a população em geral, principalmente das comunidades "Sem Terra". Então, a Educação do Campo reforçou um pouco o que a gente já defendia* (DOCENTE 1, Governador Valadares – MG, 20 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

> *[...] A Educação do Campo traz esse resgate de valores, do sujeito, valores das pessoas e do local e contribui para que essa pessoa cresça não só na zona rural, mas aonde ele quiser ir* (DOCENTE 3, Governador Valadares – MG, 21 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

Sobre as entrevistas do DOCENTE 1 e do DOCENTE 3, observamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Minas Gerais promoveu "uma aprendizagem política dos direitos, isto é, processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que os cercam, por meio de participação em atividades coletivas" (ROSENO, 2010, p. 133). Quando voltamos o nosso olhar para os processos formativos das crianças do Assentamento Oziel, identificamos, conforme as entrevistas referenciadas, três aspectos fundamentais na formação do Sujeito Social Sem Terra, sendo: a valorização dos sujeitos e do seu lugar de pertença, a cultura, o trabalho coletivo e a prática social.

As entrevistas realizadas com o grupo de docentes, também evidenciaram que a vinculação da escola do Assentamento Oziel (reconhecida como Josimar Gomes da Silva) como anexo de uma escola urbana (Escola Estadual São Tarcísio) se constitui como um contexto que tenciona a formação das

crianças assentadas. Apresentamos a seguir trecho das entrevistas realizadas com os DOCENTES 2, 3 e 4, que, apesar de realizarem um trabalho de valorização da cultura e da realidade local, apontam evidências sobre a falta de autonomia da escola do assentamento em planejar, estruturar e pôr em prática os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo.

> *Não temos ainda uma escola autônoma. A escola é muito voltada para a realidade local! É lógico que ela tem que cumprir o sistema oficial de ensino, mas ela é muito voltada para a realidade do assentamento* (DOCENTE 2, Governador Valadares – MG, 20 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes)

> *A nossa escola, hoje, tem um vínculo ainda maior, porque além de atender as crianças aqui do assentamento, ela também atende as crianças vizinhas de fazendas, ou que moram na beira de BR. Tem professores que nem são do assentamento, que nem tem formação na área de Educação do Campo, e a escola sempre buscou trabalhar com a família e a comunidade sempre foi muito participativa* (DOCENTE 3, Governador Valadares – MG, 21 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

> *Tenho a experiência na sede e no anexo, tenho a experiência que o anexo não tem prioridade, a gente sempre trabalhou junto. Trabalhar no ensino nos assentamentos é diferente, a gente conhece a criança desde o nascimento, sabe da história da família, da realidade de cada criança* (DOCENTE 4, Governador Valadares – MG, 21 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

A falta de autonomia da Escola do Assentamento é constatada em dois aspectos importantes que regem o funcionamento escolar. O primeiro aspecto refere-se ao vínculo a uma escola urbana (Escola Estadual São Tarcísio), o que inviabiliza a escola Josimar Gomes da Silva de estabelecer os seus próprios documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimentos, Planos e outros. O segundo aspecto refere-se à composição de órgãos escolares como o colegiado, os conselhos e grupos escolares que garantem a participação da comunidade escolar.

A prerrogativa de autonomia da escola do Assentamento Oziel, para elaborar os seus próprios regimentos, está fundamentada no Decreto Nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA estabelece no §3 do Art.1.º que "As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação".

Verificamos, também, que as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (Resolução SEE N. 2820/2015) garantem

a autonomia das Instituições de Ensino do Campo, conforme estabelecido nos Incisos II, V e VI do Artigo 3º.

> 1. Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;
> 1. Valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;
> 2. Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão (MINAS GERAIS, 2015).

Os preceitos do Artigo 3.º das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais evidenciam a importância de as escolas do campo elaborarem os seus próprios documentos e órgãos escolares, pois estes dispositivos fortalecem a identidade, a cultura e a realidade dos Sujeitos Sociais assentados. Identificamos que a ausência de autonomia reverbera nos desafios enfrentados pela Escola do Assentamento Oziel, conforme evidenciados nas entrevistas realizadas com os DOCENTES 1 e 3.

> *Ah, com certeza! O tempo todo têm desafios. Nem sempre a gente tem os professores que aderem à forma de trabalhar. A questão de materiais é o maior desafio, tem carência de recursos financeiros para serem investidos na escola, materiais pedagógicos, equipamentos eletrônicos. Agora, a gente tem conseguido um pouquinho melhor, porém com a falta de recursos financeiros nos últimos dois anos é o que mais estamos enfrentando* (DOCENTE 1, Governador Valadares – MG, 20 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

> *Enfrenta, com certeza, a começar pelo que eu te falei, espaço. A gente não tem muito espaço, estamos lutando há tempos para conseguir a ampliação da escola. O material didático pedagógico, falta muito, por exemplo, só chega depois que já chegou à sede, já venceu ali da sede, aí manda. E es-*

> *tava chegando livros de Educação do Campo, esse ano não chegou. Então a gente tem que ficar buscando em outras escolas se sobraram livros, para mandar para a gente. Material didático é muito pouco, o xerox a gente quase não tem* (DOCENTE 3, Governador Valadares – MG, 21 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

Como podemos observar nos trechos das entrevistas cedidas, os principais desafios da escola do Assentamento Oziel refletem no repasse dos recursos financeiros para a reforma da instituição e a ampliação do espaço escolar, falta de materiais pedagógicos e professores (as) com licenciatura específica para atuarem nas escolas situadas em áreas de reforma agrária. Sobre os recursos, observa-se que os mesmos são repassados inicialmente para a Escola Estadual São Tarcísio (polo). Essa interdependência institucional afeta os processos formativos, as obras de ampliação e reforma da escola do Assentamento Oziel, pois os recursos (materiais e financeiros) repassados não são suficientes para suprir as demandas apontadas.

Referente aos materiais didáticos, as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015) estabelecem no §3.º e no Inciso III do Artigo 15 a garantia de materiais didáticos e profissionais com formação específica para atender escolas do campo situadas em áreas de reforma agrária:

> Art. 15 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, e com a devida participação da União, buscará garantir:
> III — Formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo.
> §3.º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo (MINAS GERAIS, 2015).

Não obstante, a garantia dos materiais pedagógicos específicos, conforme determina as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, observamos durante a pesquisa empírica que os livros didáticos utilizados na escola do Assentamento Oziel pertencem à mesma coleção da escola Estadual São Tarcísio, dessa forma evidenciando as tensões geradas entre a força dos princípios formativos do MST expressada nas interações entre docentes e alunos(as) e a força da educação escolar de perspectiva urbana e bancária, materializada nos suportes didáticos e pedagógicos e no vínculo com uma escola externa.

Ao analisarmos os perfis dos docentes e as entrevistas realizadas com os mesmos, identificamos que os relatos expressam divergentes visões sobre os processos formativos escolares das crianças. Observa-se, por um lado, que os profissionais residentes do Assentamento Oziel, com formação específica em Educação do Campo, assinalam veemente vínculo com a realidade das crianças, da mesma forma, reivindicam a destinação de materiais didáticos específicos, profissionais capacitados na área da Educação do Campo, a reforma e ampliação dos espaços e a formulação de currículos e Projeto Político Pedagógico (PPP) que atendam as demandas da escola do assentamento. Por outro lado, os relatos dos dois profissionais graduados em Pedagogia, sendo um residente do Assentamento Oziel e o outro não, demonstraram certa desponderação com as demandas elencadas pelo outro grupo de docentes, embora ratificarem que as colocações são necessárias e urgentes.

De modo geral a pesquisa de campo evidenciou que a escola do Assentamento Oziel perpassa duas influências distintas: por um viés observamos o influxo da cultura e o modo de vida das famílias assentadas representados pelas relações sociais que as crianças estabelecem no espaço escolar, da mesma forma, verifica-se a presença das concepções formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra através das práticas e processos educativos desenvolvidos pelos docentes graduados em Educação do Campo. Por outro, concentra-se influências externas representadas pelo vínculo entre a Escola do Assentamento e a Escola Estadual São Tarcísio que envolvem os processos pedagógicos e de gestão, o recebimento de recursos financeiros e materiais didáticos, contratação de profissionais com formação específica para atuar nas escolas do campo e outras questões não problematizadas nesse tópico, mas, presentes, como a definição do calendário escolar sem levar em consideração os tempos do campo que abarca os ciclos naturais e os períodos de cultivo e colheita das produções das famílias assentadas. Esses tencionamentos apontam que as políticas públicas educacionais precisam garantir na prática que as escolas do campo, como o caso reportado da Escola do Assentamento Oziel, tenham autonomia sobre os seus processos formativos.

Os processos formativos do Assentamento Oziel Alves Pereira

O Assentamento Oziel Alves Pereira,[4] situado no Município de Governador Valadares, na região do Vale do Rio Doce se estabeleceu como um dos primeiros assentamentos do MST no Estado de Minas Gerais, oficializado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em

4 De acordo com Roseno (2010) o nome do Assentamento é uma homenagem ao jovem Oziel Alves Pereira, assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás no Estado do Pará em 1996.

25 de setembro de 1997. No entanto, as famílias adentraram nas terras da Fazenda do Ministério[5] em 26 de junho 1996, ao receberem as chaves da propriedade pelo superintendente da CORA (Comissão Operacional da Reforma Agrária) (FERRAZ, 2017; FERNANDES, 2008).

Propomos como fio condutor desse estudo a problematização das práticas formativas realizadas na escola e no Assentamento Oziel e como esses processos afluem na formação das crianças. Nesse aspecto, identificamos que a educação se constitui como processo que se estende para além dos muros da escola se materializando nas relações sociais que se estabelecem na organização coletiva das famílias assentadas. Logo, a ação educativa é de responsabilidade social e parafraseando Rodrigues (2001) "nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer a outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como nenhuma instituição, ainda que seja definida como educativa, poderá dar conta desse papel" (RODRIGUES, 2001, p. 244).

A educação realizada tanto no âmbito escolar como nas instituições sociais concorre para a formação integral dos sujeitos, buscando educar criticamente o olhar, numa prática com caráter de formação política e humana para a vida. Nesse constructo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por meio do seu Setor de Educação desenvolveu um espaço de formação específica para as crianças, reconhecida como Ciranda Infantil, que, de acordo com Camini (1999), se constitui como:

> Um espaço educativo organizado, com o objetivo de trabalhar várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade e a autonomia (...). São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (CAMINI, 1999, p. 25).

A partir do exposto, a Ciranda Infantil se expressa como espaço formativo para as crianças onde se debatem questões como a importância de conceber os movimentos sociais para a luta de uma vida digna tanto no campo e na cidade, a vivência nos acampamentos ou assentamentos, a escola, a preservação do meio ambiente, a agricultura familiar, entre outros. No entanto, através dos relatos dos docentes entrevistados identificamos que a

5 A Fazenda do Ministério corresponde à fração territorial do Assentamento Oziel Alves Pereira. Apesar de corresponder à mesma fração territorial, as relações que se estabeleciam durante o período da Fazenda foram modificadas com o acesso das famílias camponesas que a transformaram em sinônimo de luta, trabalho e justiça social.

Ciranda Infantil não é uma prática constante no Assentamento Oziel Alves Pereira ocorrendo, somente, nos momentos de formação, cursos e eventos.

Como pontuado anteriormente, não podemos compreender os processos formativos à luz de um movimento social, como o MST, somente, no âmbito escolar. A educação, nessa perspectiva perpassa outras vivências, momentos e espaços. Na pesquisa de campo identificamos um processo formativo concretizado pela ação coletiva das crianças, jovens e adultos do Assentamento Oziel Alves Pereira, reconhecido como "Chá Com Poesia", que acontece anualmente, em meados de julho e agosto no próprio assentamento, conforme indicado nos relatos das DOCENTES 3 e 2, respectivamente.

> *No 'Chá Com Poesia' as crianças são ensaiadas com diversas poesias e a comunidade também contribui com a ornamentação e com as confecções das quitandas, dos chás. E sempre pra escola e pra família é um orgulho. Eles estão sempre contribuindo e colaborando e isso vai passando de geração a geração* (DOCENTE 3, Governador Valadares – MG, 21 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

> *Todo ano tem aqui o 'Chá Com Poesia' que é lindo demais é onde a comunidade participa e tem vários assuntos culturais e apresentações. Para saber como foi a chegada dos primeiros moradores na região, eu pedi uma pesquisa e deixei para eles trabalharem e na atividade final eles apresentaram em forma de teatro. Foi a coisa mais linda! Eles apresentaram parteiras, burro de carga simbolizando como que as pessoas chegaram nessa região. Eu não esperava aquilo tudo* (DOCENTE 2, Governador Valadares – MG, 20 de junho de 2018. Entrevista concedida a Jéssica Nunes Gomes).

Identificamos por meio dos relatos que o "Chá Com Poesia", realizado pela comunidade do Assentamento Oziel Alves Pereira, se constitui como um evento social que propicia às crianças novas descobertas e a incorporação da cultura e do conhecimento local. Assim, parafraseando Caldart (2004), a construção de um sujeito sociocultural ocorre nos processos coletivos que promove o desenvolvimento integral dos sujeitos em todos os âmbitos (cognitivos, físicos, emocionais, sociais e culturais). Nesse sentido, os processos formativos precisam incluir a participação das crianças e contribuir com uma formação humana com princípio crítico e emancipador.

Esse estudo, também, investigou os elementos que compõem a infância do Assentamento Oziel Alves Pereira e através da pesquisa empírica observamos que as brincadeiras se tornam axiais no processo de formação das crianças. Volpato (2017) lembra-nos que o brincar é necessário para que a criança realize a apropriação e a produção das significações sobre a sua realidade e o seu meio, assim nos diz:

> É nesse processo de apropriação, pela criança, das significações sociais que devemos nos embasar quando desejamos analisar os sentidos e significados dos jogos, brincadeiras e brinquedos, pois fazem parte do cotidiano, com os quais a criança se relaciona mediada pelos pais ou por outras pessoas com quem convive. Assim, além dela ir se apropriando dos significados convencionais, do que representa o seu brincar para os pais ou outros adultos que com ela interage, vai atribuindo um sentido singular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos (VOLPATO, 2017, p. 69).

Nesse ínterim, o brincar compõe a infância do campo, como processo essencial de apropriação e reconstrução da realidade, pois, as crianças constroem a sua identidade e de forma concomitante elas participam e contribuem para a construção da cultura que valoriza os princípios de uma formação ética e humanizada.

A infância do campo se constitui como um objeto de investigação científica devido à importância social de identificar a valorização dos saberes e conhecimentos relativos ao campo e em específico as áreas de reforma agrária, por meio da observação dos processos formativos que impactam na promoção de uma prática educativa libertadora, emancipatória e formadora de sujeitos críticos e participativos dentro do movimento e na sociedade como um todo. Portanto, dentro da proposta de pensar uma educação libertadora, na ótica da educação das crianças dentro do Movimento Sem Terra, faz-se necessário problematizar as condições e afirmações pessoais e identitárias da condição de ser criança sabendo que são parte importante e que são necessárias para a continuidade do movimento social no qual estão inseridas.

Considerações finais

O presente trabalho consolida a importância de promover estudos aprofundados sobre os processos formativos da infância do campo. Através da pesquisa identificamos aspectos importantes que interferem na formação das crianças inseridas no contexto aqui estudado.

Sobre os processos formativos escolares, identificamos que a vinculação da escola do Assentamento Oziel a uma instituição escolar considerada como polo e de caráter urbano impacta nos processos de gestão autônomos como a formulação dos próprios documentos como o Projeto Político Pedagógico e de órgãos escolares como o colegiado, a contratação de docentes com formação específica em Licenciatura em Educação do Campo e a destinação dos recursos financeiros e dos materiais pedagógicos.

Referente à prática educativa não escolar verifica-se através da exposição dos dados analisados que o assentamento se constitui como um espa-

ço constante de aprendizagens. Durante o período da pesquisa de campo observamos a presença dos valores e dos princípios formativos do MST, como a organização coletiva, através das relações sociais que as crianças estabelecem no assentamento.

O desenvolvimento de estudos sobre a infância e das práticas formativas do campo, à luz de um movimento social, é uma resposta ao capitalismo vigente que legitima, somente, o modelo educacional bancário como o único possível. Nesse constructo, parafraseando Mészáros (2008), evidenciamos que "o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente" (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Assim, precisamos estender o nosso olhar para além da sala de aula e ratificar outros espaços como formativos que aliam propostas pedagógicas às experiências sociais, culturais e a realidade dos Sujeitos Sociais.

À luz do pensamento pedagógico, precisamos promover processos educativos que condizem com as perspectivas de conscientização e formação crítica dos sujeitos sociais, em todos os âmbitos do processo de formação humana. Portanto, faz-se necessário reivindicar uma educação plena e humanizadora, para que seja possível colocar em perspectiva proposições que apontem para alternativas concretamente sustentáveis.

Referências

ARENHART, D. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira**: significações e produções infantis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

ARROYO, M. G. (Org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**: documentos Finais. Luziânia, 1998.

BRASIL. **Decreto N.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1, de 9 de abril de 2002*: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J. (Org.). 4. ed. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2001.

CAMINI, I.; PROCÓPIO, S. (Org.). **Crianças em Movimento**: as Mobilizações Infantis no MST. São Paulo: Coleção Fazendo Escola, 1999.

COSTA, V. A. **Práticas de leitura em uma sala de aula da escola do assentamento**: Educação do Campo em construção, 2010. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FARIA, A. L. G. *et al*. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, N. R. **Tem dia que a gente é Sem Terra, tem dia que não dá**: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural, 2008. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

FERRAZ, E. M. **Os sentidos do trabalho para os jovens do Assentamento Oziel Alves Pereira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, J. N.; RODRIGUES, S. M. *et al*. **Perspectivas da Educação do Campo direcionadas à infância nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de Minas Gerais**. 2018. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MÉSZARÓS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N.º 2820**: Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf . Acesso em: 11 maio 2020.

MOREIRA, C. **Vida e luta camponesa no território**: casos onde o campesinato vive, marcha e transforma o território capitalista. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PELIZZONI, G. M. **Os Miúdos circos**: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola. 2017. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf . Acesso em: 15 jun. 2019.

ROSENO, S. M. **O curso de licenciatura em Educação do Campo**: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, I. O. *et al*. **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, M. R. P. **Linguagem dos Quadrinhos e Culturas Infantis**: 'é uma história escorridinha', 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PROCESSOS DESUMANIZADORES: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE MORTES JUVENIS[1]

Mauro Pena de Faria Júnior
Cirlene Cristina de Souza

Introdução

> *um caso não pode representar o mundo,*
> *embora possa representar um mundo no qual muitos*
> *casos semelhantes acabam por se refletir*
>
> Pais

Neste capítulo, analisam-se as narrativas sobre os assassinatos do jovem Marcos Vinícius da Silva, morto enquanto ia para a escola no complexo de favelas da Maré; e do jovem Eduardo de Jesus Ferreira, morto na porta de sua casa no complexo do Alemão, histórias divulgadas amplamente nos meios de comunicação. O objetivo principal deste trabalho consiste em analisar se tais narrativas são de base humanizadora ou desumanizadora. Para tanto, utilizaram-se materiais divulgados na mídia impressa, na televisão e nas redes sociais que versaram sobre tais mortes, que foram submetidos à análise de conteúdo e análise de discurso. Busca-se compreender se essas vivências possuem consciências de base biófila (na medida que possibilitam a vida, a criatividade) ou necrófila (apegada às coisas sem vida, à coisificação dos sujeitos), a partir dos autores Erich Fromm e Paulo Freire. Estes conceitos de biofilia e necrofilia serão centrais para a análise das histórias juvenis aqui narradas.

1 Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado, intitulada **Processos escolares desumanizadores: um estudo a partir das vivências dos sujeitos escolares que analisa as vivências que são contadas, a partir da narrativa de professores/as, direção escolar, alunos/as, sobre os jovens estudantes que tiveram suas vidas interrompidas durante o seu processo escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, PPGE/FaE/UEMG.

São estas semelhanças na interrupção da vida de dois jovens, mortos pela polícia do Rio de Janeiro que justificam a preocupação central deste trabalho: se as narrativas midiáticas sobre tais mortes são de base necrófila ou biófila. Notaremos, ao longo do presente capítulo, que os diversos discursos sobre tais casos se traduziram mais na necrofilia do que na biofilia. O primeiro caso é do estudante Marcos Vinícius da Silva, 14 anos, que, no dia 20 de junho de 2018, foi alvejado por um tiro enquanto se deslocava no complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro, a caminho da escola. Marcos foi atingido nas costas quando tentava regressar para casa e no caminho se deparou com um veículo das forças policiais, o "caveirão". Testemunhas afirmaram que o tiro que acertou o jovem estudante a caminho da escola partiu das forças policiais, aparentemente sem nenhum motivo e a uma grande distância do "alvo". O caso teve repercussão nacional e o nome de Marcos Vinícius percorreu os quatro cantos do Brasil: diversos atos foram marcados em homenagem à memória de Marcos; além de protestos com pedidos de justiça e de investigações isentas que aconteceram na cidade do Rio de Janeiro.

O segundo caso faz uma volta no tempo para o ano de 2015, no dia dois de abril, quando Eduardo de Jesus Ferreira, 10 anos, morador do complexo de favelas do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro, foi atingido por uma bala de "alta energia cinética", de acordo com o laudo da perícia, muito provavelmente disparada por um fuzil, enquanto o mesmo mexia em um celular na porta de sua casa. O inquérito investigativo concluiu que a bala que atingiu a criança foi disparada por um policial militar. Apesar disso, a Delegacia de Homicídios da Polícia Civil optou por não indiciar o policial, uma vez que ele teria agido em legítima defesa. O assassinato de Eduardo, bem como o de Marcos Vinícius, também repercutiu nacionalmente, sendo um caso bastante midiatizado.

Para tanto, faremos uma breve discussão teórica acerca da historicidade das noções do humano frente o não-humano, sobretudo a partir das contribuições de Aníbal Quijano (2005) e Paulo Freire (2016). A partir da perspectiva freireana, abordaremos o conceito de desumanização e a necessidade desse conceito assumir centralidade em nossos estudos, em particular nos estudos voltados aos processos escolares – embora aqui isso não se configure enquanto objetivo principal. Para nossa análise do material selecionado, abordaremos os conceitos de consciências biófilas (na medida em que possibilita o sujeito a ser mais, à criatividade, enfim, possibilitam a própria vida) e necrófilas (na medida em que coisifica o sujeito, não lhe permitindo se reconhecer enquanto sujeito de direito, *no* e *com* o mundo).

Neste capítulo, analisam-se como tais mortes foram narradas nos meios de comunicação. Para tanto, questiona-se: como as mortes destes

jovens foram narradas midiaticamente? Quais instituições sociais se envolvem nestas narrativas? Quais descrições e/ou categorias desumanizadoras foram sendo construídas sobre a vida desses dois jovens? É possível observar dissonâncias biófilas entre tantos discursos desumanizadores?

O trabalho está dividido em três eixos: no primeiro, discute-se a importância de se pensar os processos de desumanização presentes nos processos das narrativas midiáticas sobre parte da juventude brasileira; no segundo, trata-se do conceito de biofilia e necrofilia; no terceiro eixo, analise os casos investigados; e, por fim, tecem-se as considerações finais.

Por que é importante voltarmos nosso olhar para os processos desumanizadores?

É importante respondermos com clareza ao que estamos chamando de processos desumanizadores ou de desumanização. Nesse sentido, como destaca Rego (2014), compreendemos este conceito como conjunto de práticas, discursos e ações de determinados grupos sobre outros, isto é, dos dominadores em relação aos dominados, dos opressores frente aos oprimidos, sempre na tentativa de desconsiderar, descaracterizar o "outro como 'humano', considerando como 'detentor' de outro tipo de humanidade que não aquela imposta pelo modelo vigente, com o intuito de subjugá-lo e/ou eliminá-lo" (p. 45). Em outras palavras, podemos dizer que a desumanização:

> [...] consiste em desqualificar, por meio da linguagem, esse olhar do outro, tornando todo diferente inexistente como humano, como uma vida matável, sacrificável, que não tem nenhuma humanidade. Impossibilitando, assim, qualquer capacidade de identificação (FÉDIDA *apud* TESHAINER, 2013, p. 152).

Nesse sentido, o processo de desumanização por si só configura ao sujeito ou grupo social vítima de tais processos um deslocamento da categoria de "humano" ao "não-humano", ou menos humano do que os ditos humanos. Como anota Rego (2014, p. 86):

> O que se pretende afirmar aqui é que, à revelia dos discursos que permeiam as relações de opressão, um tratamento violento de um ser humano sobre outro, que vise à aniquilação desse mesmo ser (seja por meio da morte ou da total subjugação) configura, sob o aspecto prático, um ato de desumanização: primeiro porque a vítima é colocada dentro de um âmbito de tratamento bastante específico, um "outro tipo de humanidade", que a afasta do modo como outros seres humanos são normalmente tratados; segundo, porque os modos como tais assassinatos são efetivados, bem como os rituais que os en-

> volvem, "afirmam", por si, a pretensa capacidade do algoz de "despojar" o ser humano de sua humanidade, assim como a suposta capacidade da vítima de perdê-la.

Importante ressaltar que os processos de desumanização dos sujeitos acompanham desde sempre os projetos de humanização. Boaventura Sousa Santos diz que a "tensão entre humano-não humano convive com a ideia de uma deficiência originária de humanidade, a ideia de que nem todos os seres com o fenótipo humano são plenamente humanos" (SANTOS, 2013 *apud* ARROYO, 2018, p. 76). Anibal Quijano (2009 *apud* ARROYO, 2018) também anota que povos originários da América, quando da chegada dos conquistadores, foram relegados ao plano de sub-humanos, não tendo sido minimamente reconhecidos enquanto sujeitos dotados de seus valores, suas crenças, seus conhecimentos e saberes – um estado de natureza, pré-histórico.

Para Quijano (2005, p. 117), "a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América". Embora seja fundada nas diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, o que importa, afirma Quijano, é que foi construída com base na suposta diferenciação biológica entre esses grupos. Sendo assim, "na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais" (QUIJANO, 2005, p. 117). O autor prossegue, dizendo:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para Paulo Freire (2016), reconhecer os processos de desumanização não é o suficiente, é preciso ir além e compreendê-lo também como uma "realidade histórica": "O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido o problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica" (FREIRE, 2016, p. 39-40).

Aqui temos um problema central: a realidade histórica desses discursos de desumanização nos processos de midiatização da sociedade contemporânea. Para estudiosos como Sodré (2006), Kellner (2001) e Braga (2007), a mídia é hoje a parte central da tessitura das experiências humanas. Assim, a midiatização seria o principal processo organizador das diversas mudanças ocorridas nas formas de comunicação humana. Esta midiatização seria responsável pela configuração de uma ampla ambiência de relacionamento social e pela institucionalização dos modos de ser, de conhecer, de viver, de se politizar e de se comunicar dos seres humanos. É nos campos midiáticos que novas formas de interação entre homens e mulheres, entre gerações, entre estudantes e professores, entre pacientes e médicos, entre pais e filhos, entre instituições, entre culturas juvenis e culturas escolares, entre jovens e sociedade são tensionados. Alguns autores chegam a falar de um *bios virtual* [...] "mais do que uma tecnologia, está surgindo um novo modo de ser no mundo, representado pela midiatização da sociedade" (GOMES, 2008, p. 19-20). Como já destacado pelo estudioso americano Douglas Kellner (2001), os dispositivos midiáticos são fontes profundas e não percebidas de uma "Pedagogia Cultural".

Vamos observar que grande parte das narrativas midiáticas sobre os casos dos jovens Marcos e Eduardo são de base necrófila. Para tal observância, procuramos compreender os mecanismos de comunicação e o lugar que tais dispositivos ocupam nesses processos necrófilos. No próximo eixo, discutimos um pouco mais sobre tais processos. Nesse sentido, investigar como as vidas de dois jovens cariocas, moradores de favela, mortos pela polícia são tensionados pelos dispositivos midiáticos pode ser bastante revelador dessa relação entre sociedade midiática e suas dimensões discursivas biófilas e necrófilas, conceitos que serão discutidos à frente.

Processos desumanizadores

Como já destacado por Miguel Arroyo (2018), a desumanização é uma realidade histórica iniludível. Apesar dessa historicidade, Arroyo aponta a pouca produção teórica acerca dos processos de desumanização, já que "desde a Paidéia poucas teorias sobre os processos de desumanização foram acumuladas. Nem nos humanismos pedagógicos renascentistas, nem ilustrados, nem republicanos teve centralidade de entender esses processos históricos de desumanização que Paulo Freire nos chama a atenção" (FREIRE, 2018, p. 10).

Estudando estes processos de desumanização na relação com a educação, Arroyo aponta para a questão da centralidade dos estudos dos processos de humanização que reside no pensamento pedagógico hege-

mônico, e que é bastante criticado nas produções de Paulo Freire. Assim, destaca Arroyo (2018, p. 10):

> Paulo Freire faz uma crítica radical ao pensamento pedagógico hegemônico: considerar como sua função histórica apenas entender e acompanhar os processos de humanização, ignorando os históricos processos de desumanização. Dessa crítica chega uma pergunta desafiante para o pensamento pedagógico hegemônico: assume, não assume a desumanização como uma produção histórica? Por que não tem assumido com centralidade entender os processos históricos de desumanização a que foram e continuam submetidos os grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, os oprimidos porque decretados onticamente inferiores em humanidade?

Nesse sentido, pensar os processos desumanizadores contemporâneos e suas reverberações nas vidas dos jovens Marcos e Eduardo é importante para se compreender o contexto político e social do Brasil contemporâneo. É o que nos ensina Arroyo ao resgatar o pensamento de Paulo Freire para se pensar a desumanização. Tal autor anota que o pensamento de Paulo Freire é atual porque:

> [...] a opressão é atual. As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos: os trabalhadores e seus direitos, os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. Tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. Tempos de jogar milhões ao desemprego, a sem direitos do trabalho, e sem um futuro previdenciário, tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, de sem-renda, sem-terra, sem-teto, sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2016, p. 2).

Segundo dados do Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, o ano de 2018 foi o que mais teve ocorrências de mortes por intervenção de agente do Estado, desde que a série histórica foi iniciada no ano de 1998, representando aumento de 36% em relação às ocorrências registradas no ano de 2017 – 1.534 contra 1.127 casos. Já no primeiro trimestre de 2019 houve um aumento de 18% das mortes por agentes do Estado em relação ao mesmo período do ano de 2018, configurando-se, assim, como o primeiro trimestre mais violento dos últimos 21 anos. Importante

ressaltar aqui que o candidato eleito em outubro de 2018 para governar o Estado, o ex-juiz Wilson Witzel, do Partido Social Cristão (PSC), fez uma campanha eleitoral pautada na radicalização do discurso "bandido bom é bandido morto", defendendo ações[2] no mínimo questionáveis, como a adoção de snipers (atiradores de elite) para abater todo e qualquer potencial criminoso que esteja pelas ruas da cidade portando fuzis. "A polícia vai mirar na cabecinha e... fogo", afirmou o então governador eleito, dias após o pleito em que saiu vitorioso. No dia 17 de setembro de 2018, o garçom Rodrigo Alexandre da Silva Serrano[3], 26 anos, tinha sido assassinado com três tiros, enquanto esperava sua esposa e filhos, ao ter seu guarda-chuva confundido com um fuzil, na favela Chapéu Mangueira, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Como nos disse Arroyo, a opressão é atual e crescente.

Assim, analisar narrativas sobre as vidas juvenis que foram interrompidas, é entender que essas narrativas também constituem um campo de disputa e que não há apenas uma leitura, elas são múltiplas. Para compreender os casos aqui analisados, recorreu-se aos conceitos de *consciência necrófila* e *consciência biófila* do autor alemão Erich Fromm (1981 *apud* GOYA, 1999). Freire lança mão desses conceitos para revelar mais uma faceta da violência que os oprimidos estão submetidos, que diz respeito ao desejo e sentimento de posse que os opressores têm em relação ao poder. Erich Fromm (1981) nos diz que a pessoa de consciência necrófila:

> [...] é impelida pelo desejo de transformar o orgânico em inorgânico, de aproximar-se da vida mecanicamente, como se todas as pessoas vivas fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos vivos são transformados em coisas. Memória em vez de experiência; ter, em vez de ser, é o que interessa. O necrófilo pode relacionar-se com um objeto - uma flor ou uma pessoa - somente se possuir esta; por isso uma ameaça às suas posses é uma ameaça a ele mesmo; se perder a posse, perderá contato com o mundo. É por isso que deparamos com a reação paradoxal dos que preferem perder a vida do que as posses (FROMM, p. 43-44 *apud* GOYA, 1999, p. 12).

Goya (1999, p. 11) afirma que "em linguagem ética frommiana o caráter necrófilo é o mal". Ele prossegue dizendo que:

> [...] assim, o ser necrófilo verdadeiramente não exerce por si próprio a arte de viver, mas antes age passivamente através da repetição automática do comportamento social, marcada pelo tédio e pela ausência de alegria e vitalidade. Os clichês de

2 Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/wilson-witzel-a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo/. Acesso em: 26 maio 19.

3 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html. Acesso em: 26 maio 19.

> comportamento canalizam-lhe condicionamentos e reduzem-lhe a vontade livre, diminuindo suas forças interiores e sua independência pessoal (1999, p. 12).

É importante pontuar que as pessoas de orientação necrófila não apresentam amor à morte, mas sim amor às coisas sem vidas, a tudo que não é vivo. Em seu oposto, as orientações e consciências biófilas representam o amor à vida, à capacidade de fazer florescer vida, criatividade e potencialidades. Fromm (1981) também ressalta que são raras as orientações biófilas ou necrófilas puras, que a maioria das pessoas possui ambas as orientações, ao mesmo tempo que salienta que o predomínio de uma sobre a outra lentamente passa a extinguir o lado menos forte: "o necrófilo puro é insano; o biófilo puro é um santo" (FROMM, 1981, p. 51 *apud* GOYA, 1999, p. 15).

Como destaca Lira (2015), Paulo Freire faz uso do conceito de consciência necrófila para indicar práticas educacionais que mortificam, moldam as pessoas e as impeçam que consigam enxergar saída para as opressões as quais são submetidas.

> A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se de amor à morte e não amor à vida. A concepção "bancária" a que ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda em um conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar seu pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 2016, p. 90-91).

Esta consciência necrofilia esteve presente durante muito tempo nos estudos das juventudes brasileiras. Na conceituação de juventude, por exemplo, esteve associada à ideia de transição, do jovem como um vir a ser. Junta-se a esta dimensão da transitoriedade, a ideia da juventude como um problema social, aquela que amplia as crises da sociedade brasileira. Tais concepções produziram olhares bastante negativos sobre os jovens brasileiros. Mais especificamente, os jovens pobres e negros foram notados como desviantes, traficantes, marginais, vagabundos, como participantes de gangues, entre outras classificações. Esta negatividade foi notada nos casos juvenis que analisamos nas páginas que se seguem.

Marcos e Eduardo, vidas juvenis desumanizadas?

Para a análise aqui proposta, utilizamos reportagens e notícias de diversos veículos de comunicação, sobretudo de mídias digitais, e, também,

das redes sociais. Realizamos pesquisas em sites de busca, com a utilização de palavras-chave, buscando identificar os discursos que foram feitos sobre os assassinatos. Além dos discursos, nos interessa também a observância do lugar ocupado pelas pessoas que emitiram declarações, como, por exemplo, se autoridade pública, representante de alguma instituição do Estado, ou se um cidadão "comum", que compartilha e comenta em suas redes sociais as informações que o cercam.

As vidas e mortes de Marcos Vinícius e Eduardo de Jesus possuem, como imaginado, similaridades. Ambos os jovens eram moradores de grandes complexos de favelas da cidade do Rio de Janeiro, sendo estes o complexo de favelas da Maré e do Alemão, respectivamente. Eram oriundos de classes sociais economicamente menos favorecidas, além de terem suas vidas interrompidas durante suas trajetórias escolares. Também nos dois casos, de acordo com perícias realizadas pelas autoridades competentes, os tiros que interromperam suas jovens vidas partiram das forças policiais. Mas a maior similaridade que os une, sendo que essa se configura como razão para essas duas vidas (e mortes) se encontrarem presente neste trabalho, diz respeito à repercussão que suas mortes tiveram. Nessas repercussões, e não só nelas, foi possível entender como se operam esses processos de desumanização, sempre numa tentativa de tornar aquele grave acontecimento – o assassinato de dois jovens que não ofereciam risco às forças policiais em suas respectivas operações – em acontecimentos nem tão graves assim, passível de relativizações, cruéis relativizações.

O modo de operação em ambos os casos foi similar: os nomes de Marcos Vinícius e Eduardo de Jesus circularam, sobretudo nas redes sociais, com montagens falaciosas que os associavam ao tráfico de drogas no Complexo da Maré e do Alemão, respectivamente. Em relação ao caso do jovem Marcos Vinícius, circularam nas principais redes sociais duas imagens, comprovadamente falsas, uma em que mostrava o suposto Marcos Vinícius empunhando uma arma; e outra que supostamente o mostrava fumando um cigarro de maconha na companhia de um amigo. Um dos diversos textos que acompanhavam as imagens, dizia: "Olha aí o garoto, coitadinho, que foi enterrado hoje no Rio, que a Globo disse que estava indo para escola, pois havia perdido a hora"[4].

Em relação à morte de Eduardo de Jesus, ganhou repercussão uma postagem feita no Facebook[5] pelo líder comunitário José Junior, líder da ONG AfroReggae, com os seguintes dizeres: "esse menino, segundo infor-

4 Texto disponível em: https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2018/06/30/fotos-falsas-de-jovem-morto-na-mare-tentam-liga-lo-ao-trafico-de-drogas.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

5 Notícia disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/jose-junior-chama-menino-eduardo-jesus-de-bandido-e-depois-apaga-tudo.html. Acesso em: 23 maio 2019.

mações, era bandido. Provavelmente se fosse bandido poderia ter matado um policial se tivesse a oportunidade. A questão é: quem está ganhando com essa guerra?". Horas após a postagem inicial, Junior editou seu texto e adicionou, ao final: "soube agora que ele tinha 10 anos de idade. Inaceitável essa e qualquer morte. Que a indignação atinja a todas as pessoas de bem". Momentos depois de ter feito a edição, José Junior apagou a postagem de sua página na rede social, mas o estrago já estava feito e o nome de Eduardo de Jesus percorreu por todas as regiões do Brasil com o texto falacioso a seu respeito.

Cabe aqui ressaltar que não é incomum nos depararmos com essas narrativas de desumanização nas redes sociais envolvendo vítimas que são, na maioria das vezes, moradores/as de periferia e jovens adolescentes negros/as. Num breve olhar em retrospectiva para casos recentes, podemos citar: assassinada em 14 de março de 2018, a vereadora Marielle Franco teve seu nome associado a um dos mais conhecidos traficantes brasileiros[6], o Marcinho VP, e à facção Comando Vermelho, em imagens e textos que pressupunham um romance entre os dois; o pedreiro Amarildo Souza, morador da favela da Rocinha, desapareceu no dia 14 de julho 2013, após ser visto no comando da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) da Rocinha. Após meses de investigação, foi comprovado que Amarildo foi morto e torturado por policiais, mas apesar disso seu corpo nunca foi encontrado. Nas redes sociais, Amarildo também teve seu nome associado ao tráfico de drogas na Rocinha.

Nesses três similares exemplos ao de Marcos Vinícius da Silva percebemos como se dá essa narrativa de desumanização nas redes sociais, o *modus operandi* das *fake news*[7]. Imagens das supostas vítimas, sempre sem a devida legibilidade dos corpos, acompanhadas de textos sensacionalistas e sem fontes ou, no mínimo, com fontes extremamente duvidosas. O que une Marcos Vinícius, Eduardo de Jesus, Marielle Franco e Amarildo Silva é o fato de os quatro serem pessoas negras, moradores/as ou advindas das periferias/favelas da cidade do Rio de Janeiro. Inúmeros outros exemplos poderiam ser aqui registrados.

Essas narrativas de desumanização em que algumas vítimas da violência cotidiana são submetidas sempre surgem na tentativa de justificar ou, ao menos, diminuir a importância daquela morte. Trata-se de anular toda a humanidade presente naquele sujeito, coisificando-o, substituindo o valor moral pelo valor material. Pretende-se que não enxerguemos esses

6 Ver em: https://medium.com/revista-subjetiva/ataque-à-imagem-de-marielle-franco-revela-a-lógica-das-fake-news-f9c60999f07b. Acesso em: 23 maio 2019.

7 Apesar de parecer recente, o termo fake news, ou notícia falsa, em português, é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário Merriam-Webster, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais.

sujeitos como pessoas dotadas de suas particularidades, mas sim que os enxerguemos enquanto coisas a serviço do problema que realmente deve ser combatido.

Os quatro exemplos acima relatados trazem a centralidade do discurso na operação do processo de desumanização. Para além do discurso em si, Rego (2014) nos chama a atenção à tentativa de imposição, principalmente através de notícias falsas compartilhadas irresponsavelmente, da "história de discurso único":

> O discurso desumanizador pode se configurar numa história única sobre um indivíduo ou mesmo um grupo de indivíduos. Ao apresentar apenas uma versão de uma história de alguém ou de um povo, torna-se latente a manipulação dessa mesma história, que passa a conter em seu bojo apenas aquilo que interessa àquele que a enuncia. Nesse sentido, a história única se torna discurso desumanizador na medida em que essa versão, tornada absoluta, apresenta o objeto do discurso como algo desprovido de humanidade, como um ser digno de ser subjugado, maltratado, assassinado (REGO, 2014, p. 79-80).

Em contraposição à "história única" que contaram de Marcos Vinícius, é destacado o esforço de sua mãe, Bruna Silva, de fazer frente aos falaciosos discursos que vitimaram, pela segunda vez, seu filho. "'Não tive luto. Enterrei o Marcos e falei 'agora vamos combater esse fake news'. Uma mãe não pode ficar em casa vendo seu filho ser esculachado na internet. Só a gente sabe a dificuldade que é criar um adolescente aqui dentro sem ele virar traficante[8]'". Bruna foi convidada a falar em algumas audiências públicas promovidas pelas Comissões de Direitos Humanos, tanto na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) quanto na da Câmara dos Deputados no Congresso Nacional. O uniforme escolar que Marcos usava quando foi assassinado, manchado de sangue, se tornou sua principal bandeira em defesa da memória de seu filho.

Aqui cabe um adendo: Marcos Vinícius da Silva foi morto durante operação da polícia civil que ficou conhecida como Operação Vingança, por supostamente ser uma retaliação à morte do inspetor da corporação, Ellery de Ramos Lemos, morto durante operação policial nas proximidades do complexo da Maré, dias antes da morte de Marcos. Cerca de cinco dias antes da operação que vitimou Marcos, o delegado da polícia civil e também comentarista de segurança pública no programa "SBT Rio", Marcos Amim, fez o seguinte comentário durante a transmissão do programa televisivo:

8 Ver em: https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/03/ele-morreu-duas-vezes-batalha-de-uma-mae-para-tirar-da-internet-fake-news-que-acusam-filho-morto-de-ser-traficante.html [acessado em: 27/05/2019]

> Todos os envolvidos de Acari hoje são inimigos da Polícia Civil do Rio de Janeiro. Nós vamos caçar vocês onde quer que estejam. Não adianta colocar no Facebook que criança foi baleada... Mentira. Não adianta, vocês não vão conseguir tirar a gente aí de dentro. Nós vamos a qualquer horário, não tem horário pra gente. Nada vai impedir o nosso encontro. E se vocês resistirem a nossa ação, nós vamos manchar o ambiente com o sangue sujo de vocês. Não ousem nos enfrentar, porque nós vamos às últimas consequências.[9]

A operação, então, resultou no assassinato de Marcos. Todos esses recortes acima descritos representam uma pequena parte dos discursos necrófilos acerca da vida desses jovens. Discursos que, como dito, estão a serviço de justificar as suas mortes, de anular toda a subjetividade inerente a eles. Discursos que mortificam, coisificando-os.

Dentre todos esses discursos necrófilos acerca da morte de Marcos Vinícius, a dimensão biófila ficou restrita à fala de uma professora e um professor de Marcos Vinícius da Silva. Em entrevista ao jornal El País,

> Os professores Rafael Gurgel e Roberta Santos, que davam aula de Geografia e Matemática para Marcos Vinícius na escola municipal onde estudava, juntam relatos à imagem do garoto de bom humor que sentava sempre "no fundão" ao lado do amigo Luan. "Marquinho era um menino bem levado, ano passado repetiu o sétimo ano. Nesse ano ele voltou pra escola com outro ânimo. Estava fazendo tudo, todas as atividades", conta ele. "Foi a primeira coisa que falei para a mãe dele. Toda vez ele era o primeiro a entregar o caderno".[10]

Em relação às falas e comentários sobre a morte de Eduardo de Jesus, a dimensão cultural biófila também ficou restrita a apenas um registro – pelo menos entre os que foram achados no momento de nossa pesquisa. Sua professora fez um post no Facebook. O texto que se segue acompanha uma foto da professora e de Eduardo, além de outras duas colegas de sala:

> Quero deixar bem claro que o meu aluno Eduardo Ferreira não é bandido. Ele é uma criança muito carinhosa, participativo em minhas aulas e um aluno muito querido por mim, pelos professores e direção. Sua família é maravilhosa, pai e mãe trabalhadores e presentes na escola. É uma grande tristeza o

9 Ver em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/20/politica/1529519369_464493. Acesso em: 24 maio 2019.

10 Ver em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574. Acesso em: 24 maio 2019.

> que todos os professores do CIEP Maestro Francisco Mignone estão passando neste momento. Um anjinho voltou para o céu. Que Deus conforte sua família.[11]

Interessante notar que a dimensão humanizada da vida desses dois jovens nos posts e comentários acerca de suas mortes aparecem sempre associados à dimensão do jovem-estudante. A partir do momento que a dimensão escolar entra em cena, é como se passasse, só então, a entender esses jovens como sujeitos de direito, sujeitos reconhecidos e que, por isso, podem ser mais, dentro da perspectiva freireana.

Considerações finais

Como explicitado no decorrer deste trabalho, a maioria dos recortes de declarações feitas em relação à morte dos jovens Marcos e Eduardo possui falas de consciência cultural necrófila. Tais consciências necrófilas destacam o quanto é importante os estudos sobre os processos de desumanização que se fazem presentes na vida da juventude brasileira, pois, a partir delas toma-se o conhecimento de que a desumanização é um processo histórico da nossa humanidade, e que deve ser urgentemente enfrentado pela sociedade brasileira. Conhecer esses processos desumanizadores é uma forma de pensar campos de possibilidades mais biófilos para se proteger as vidas das diversas juventudes brasileiras, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas para a juventude negra e periférica. Uma consideração precisa ser feita: por determinação judicial, o Facebook, além de outras redes sociais, foi intimado a excluir posts que foram feitos com compartilhamento de *fake news*. Assim sendo, quando da pesquisa realizada, algumas dessas publicações já não estavam mais disponíveis para análise, configurando-se, em maior ou menor escala, uma limitação deste trabalho.

Referências

ANDRÉ, M. **Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Livre Livro Editora, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? *In*: **Conferência de abertura do II Congresso Internacional Paulo Freire**: o legado global, em 1º de maio de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte-MG.

11 Ver em: https://blogdacidadania.com.br/2015/04/o-jesus-que-nao-vai-ressuscitar-hoje-nem-nunca/. Acesso em: 24 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FROMM, E. **O Coração do Homem**: seu gênio para o bem e para o mal. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

GOMES, Lino Gomes. Por uma Pedagogia da indignação e da resistência. *In*: **Conferência de abertura do II Congresso Internacional Paulo Freire**: o legado global, em 1º de maio de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte-MG.

GOYA, W. O conceito de homem no pensamento ético de Erich Fromm. *In*: **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 9, n. 3, p. 1-21, 1999.

LIRA, Alessandra Mendes. **Paulo Freire e Erich Fromm**: convergências e divergências. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

REGO, Patrique Lamounier. **Caminhos da Desumanização**: Análises e Imbricamentos Conceituais na Tradição e na História Ocidental. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Brasília, UnB.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DE MODELOS ANALÓGICOS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS

Núbia S. Schmidt
Alexandre Ferry

Introdução

Nesta investigação[1], nossa ênfase é investigar como uma abordagem por meio de modelos analógicos no ensino de Química poderia ser um auxiliar as práticas educativas em Ciência e Tecnologia voltadas para estudantes deficientes visuais, no contexto da Educação em Ciências e da Educação Profissional e Tecnológica.

Na primeira seção é abordada a Educação Tecnológica, com o objetivo de analisar a maneira como Ciências e Tecnologias se favorecem, de modo a abordar como os estudantes são confrontados com situações em que tecnologias e natureza estão articuladas.

A partir da apreciação da interdisciplinaridade entre Educação em Ciências e Educação Tecnológica abordamos, na segunda seção, as principais contribuições da Modelagem no contexto da Educação em Ciências. Para isso, discutimos o significado e as implicações educacionais do uso de modelos analógicos.

Acreditando na necessidade e na possibilidade de promover a Educação em Ciências com enfoque na Educação Tecnológica para os alunos público-alvo da Educação Especial, a proposta da terceira seção se cons-

1 Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Núbia Schmidt, sob orientação do professor Alexandre Ferry no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG sob o título Implicações Pedagógicas do uso de Modelos Analógicos no Ensino de Química para Estudantes Deficiente Visuais.

titui em uma reflexão acerca da Educação Especial Inclusiva, e o enfoque dessa seção é a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual.

Educação Tecnológica

Para uma análise da temática Educação Tecnológica faz-se necessário primeiro definir técnica e tecnologia, dois conceitos muito empregados de forma equivocada, para tal utilizamos a definição de Gama (1986):

> Técnica: conjunto de regras práticas para fazer coisas determinadas, envolvendo a habilidade do executor e transmitidas verbalmente, por exemplo, no uso das mãos, dos instrumentos e ferramentas e das máquinas. Alarga-se frequentemente para nele incluir o conjunto dos processos de uma ciência, arte ou ofício, para obtenção de um resultado determinado com o melhor rendimento possível.
> Tecnologia: estudo e conhecimento científico das operações técnicas ou da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas e das máquinas empregadas nos diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos de trabalho e dos custos, dos materiais e da energia empregada. A tecnologia implica na "aplicação dos métodos" das ciências físicas e naturais e, como assinala (com propriedade, mas não com primazia) Alan Birou, também na comunicação desses conhecimentos pelo ensino técnico (GAMA, 1986, p. 30).

Para este autor, o conceito de tecnologia como ciência foi criado nos países nos quais o Estado teve papel importante no desenvolvimento das técnicas, da manufatura e do ensino técnico.

Para Salm e Fogaça (1992, p. 111) a educação tecnológica integra características do ensino técnico-profissional às características da educação básica, ou seja, 'valoriza o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação, de decisão e de resolução de problemas, a cooperação e a capacidade de aprender.

Para Gama (1986, p. 30) e Bastos (2000, p 25), o processo tecnológico admite a tecnologia como categoria geral, que evita considerá-la como agregador de técnicas e se relaciona profundamente com o trabalho, o social economicamente construído, é "a ciência do trabalho produtivo", com características de registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para se constituir em elemento de ensino, pesquisa e extensão, explorando a dimensão que ultrapasse os limites das aplicações técnicas.

Taglieber (1984, p. 110) aborda a educação tecnológica como "um processo de ensinar ciências integrando as aplicações tecnológicas, tornando os currículos de ciências das escolas mais significativos, mais rele-

vantes", onde o processo ensino-aprendizagem teria uma maior eficiência ao ser relacionado com a vida diária, construiria uma cultura científico-tecnológica desde as suas bases, amplificaria a compreensão da natureza da ciência e da tecnologia pela oportunidade de contrastá-las; permitiria relacionar o conhecimento científico com as suas aplicações tecnológicas, e estaria em pleno acordo com os objetivos educacionais traçados e explicitados em documentos oficiais.

Ademais, Araújo e Silva (2012, p. 105) afirmam que: "ciência e tecnologia ganham cada vez mais relevância, assim como o seu ensino, com implicações econômicas, sociais e ambientais, tornando-se questão crucial na educação". Grinspun (2001, p. 43) destaca a relação necessária entre tecnologia e educação e diz que esta deve ser orientada para que o sujeito "seja capaz tanto de criar a tecnologia, como desfrutar dela e refletir sobre a sua influência na sua própria formação e de toda a sociedade[...]". Tais pressupostos nos levam a admitir a abordagem CTS como uma pertinente possibilidade de se promover uma educação tecnológica por meio da educação em Ciências.

Por meio da análise do exposto pelos autores citados concordamos com Bastos (2000, p. 25), em que "a educação tecnológica é a força, a energia; a impulsão inicial é real e ativa, norteando o instrumento do trabalho, por incluir o desenvolvimento, a maturação e a atualização da concepção inicial".

A educação tecnológica desenvolve o Ser, preparando um cidadão competente e crítico, alinhando-o para a vida, capacitando-o para tomar decisões. Ela propicia a formação de competência para o trabalho e diante da vida como um todo, obrigando-o a empregar de forma inteligente e permanente os atos que vinculam realidades e aparências, ilusões e sintomas, imagens e modelos, na medida em que o ambiente concilia substância e acidente, essência e existência, forma e matéria, causa e efeito, sensível e inteligível, integrando conhecimentos em todo o ambiente em que vive e não só para o trabalho em si.

Modelagem no Contexto da Educação em Ciências

De acordo com Galagovsky (2001, p. 235), "uma importante dificuldade que impede a aprendizagem são as grandes diferenças entre as várias representações idiossincráticas que os alunos constroem sobre o mundo natural e as representações científicas correspondentes".

Gilbert e Boulter (1998, p. 86) definem modelo como: "representação parcial de uma ideia, um objeto, um evento, um processo ou um sistema. [...] os modelos constituem uma parte fundamental das narrativas da Educação em Ciências, sobretudo como consequência das várias tipologias que podem ser construídas a respeito". Esses autores afirmam ser possível

diferenciar entre sistema-alvo (aquilo que existe na experiência coletiva e que é objeto da representação); modelo mental (uma representação pessoal e privada de um alvo); modelo expresso (uma versão do modelo mental que é expressa por um indivíduo através da ação, da fala ou da escrita); modelo consensual (um modelo expresso que foi submetido a teste por um grupo social, pertencente à comunidade científica, e sobre o qual se concorda que apresenta algum mérito); e modelo pedagógico (um modelo especialmente construído e usado para auxiliar a compreensão de um modelo consensual).

Ferry (2016, p. 19) considera modelos, no contexto das Ciências e da Educação em Ciências, como representações parciais de entidades de interesse científico, criadas com finalidades específicas e passíveis de modificações.

Oliva e Aragón (2009) ressaltam o papel fundamental que os modelos desempenham na ciência, no currículo de ciências e na aprendizagem dos alunos. Morrison e Morgan (1999, p. 25) consideram os modelos como "instrumentos mediadores entre realidade e teoria". Os modelos poderiam ser considerados representações simplificadas de sistemas físicos com a atenção concentrada em aspectos específicos deles.

Para Archer, Arca e Sanmarti (2007, p. 403), "os modelos são mediadores de um processo de transposição didática, que autores como Galagovsky e Adúriz-Bravo (2001, p. 240) chamam de representações didáticas dos modelos, Islas e Pesa (2003, p. 58-60) de modelos pedagógicos, Coll, France e Taylor (2005, p. 190) denominam de modelos ensinados, e Justi (2006, p. 178) de modelos de ensino".

Além dessas terminologias empregadas ao se referir sobre o papel das representações em contextos pedagógicos, torna-se necessário compreender os processos de modelagem. Para Justi e Gilbert (2002, p. 375), "o processo de modelagem compreende uma série de etapas cíclicas e recorrentes: decidir o objetivo do trabalho de modelagem; selecionar a fonte do modelo; produzir um modelo mental; decidir o tipo de representação (material, visual, verbal, matemática); realizar experimentos mentais e reais, rever o modelo e, finalmente, dar o processo por modelagem completado, assumindo as conquistas e limitações do mesmo ou rejeitando o modelo mental elaborado, voltando para o ponto de partida".

Autores como Lopes e Costa (2007 p. 830) reforçam o posicionamento de Justi e Gilbert (2002, p. 370), ao considerar o ato de modelar como sendo o resultado de um processo complexo cujo desenvolvimento exige uma gama de competências. A modelagem, portanto, envolveria processos e habilidades relacionadas com o objeto de pesquisa.

Diante das discussões tecidas, podemos admitir que as práticas educativas fundamentadas em modelagem seriam meios de se promover ca-

pacidades de: (I) interpretar e prever fenômenos mediante modelos; (II) reconhecer a abrangência e limitações dos mesmos; (III) articular diferentes modelos elaborados com a finalidade de representar uma mesma entidade de interesse científico; (IV) elaborar, criativamente, novos modelos.

Outro aspecto a ser considerado na compreensão da modelagem enquanto processo de construção de representações parciais de entidades de interesse científico, diz respeito ao papel das analogias. Primeiramente, considera-se importante conceber que as analogias se configuram como um tipo de comparação estabelecida entre dois domínios distintos com o propósito de se permitir a compreensão de um (domínio alvo) a partir do que se conhece sobre o outro (domínio base), por meio do estabelecimento de correspondências entre relações similares em ambos os domínios (GENTNER, 1983, p. 155-170; GENTNER; MARKMAN, p. 111-149, 1995; FERRY, 2016, p. 19).

A respeito do papel das analogias nas possíveis relações com a modelagem, Oliva (2004) destaca suas potencialidades no desenvolvimento de habilidades e estratégias próprias ao referido processo.

Galagovsky *et al.* (2001, p. 235), por exemplo, definem modelo analógico (MDA) como um dispositivo de ensino da ciência escolar, baseado em um exemplo dado pelo professor, que apela para o senso comum ou componentes da vida cotidiana dos alunos e, simultaneamente, abordam o conceito de modelo científico, no sentido em que este é usado na ciência acadêmica para justificar, interpretar e prever fenômenos.

Em nossa compreensão, esse destaque feito pelos autores decorre do fato de ambos os processos – o da modelagem e o da analogia – serem baseados em relações de similaridades. Embora concordamos com o destaque feito pelos autores, a nosso ver, essa semelhança entre os dois processos tem levado a uma definição de "modelo analógico" diferente da que temos construído e apropriado para este trabalho. Há autores que definem que, todos (ou quase todos) os modelos seriam analógicos, uma vez que tais representações estabelecem com suas entidades de interesse científico relações de similaridade.

Consideramos neste trabalho para que um modelo tenha, de fato, um caráter analógico, a necessidade de que o mesmo tenha sido construído, elaborado ou fundamentado em uma analogia entre a entidade de interesse científico e alguma entidade semelhante pertencente a um domínio familiar (FERRY, 2016, p. 19).

A atribuição maior dada aos modelos no contexto da educação em ciências é devida as inúmeras funções que desempenham como, por exemplo, "favorecer a visualização de entidades abstratas" (GILBERT; REINER, 2008, p. 3-24), "fundamentar a proposição de explicações" (GILBERT,

BOULTER; RUTHERFORD, 1998, p. 83-97), "fundamentar a proposição de inferências, previsões e simulações (NERSESSIAN, 2002, p. 133-153)", "dar suporte à elaboração e/ou à ampliação de teorias (MORRISON; MORGAN, 1999, p. 10-37)".

Educação Especial para Estudantes com Deficiência Visual

Os estudantes Deficientes Visuais[2] (DVs) têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que os estudantes videntes, ainda que obstáculos ou barreiras dificultem o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Profeta (2007, p. 215) afirma que "os DVs têm necessidades como outros sem deficiência: podem ser as mesmas necessidades emocionais, físicas e intelectuais. Cabe, então, ao professor, perceber essa semelhança, mas sem esquecer da individualidade de cada um [...]. "

Embora a visão seja considerada, inclusive por Vygotsky (1983), um importante sentido para o processo de aprendizagem, pode-se dizer que sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento integral da criança, podendo ser limitante, especialmente, no que diz respeito à sua dimensão social. Segundo Rego (2000, p. 32), "um meio de combater o efeito que a deficiência visual exerce sobre o aspecto da aprendizagem seria investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças".

A deficiência visual por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, as dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos.

O grande diferencial encontra-se no meio pelo qual a mente recebe a informação: para alguns a informação chega por meio dos olhos, para outros, chega por meio dos ouvidos, do tato, do olfato e do paladar.

Com o tato tem-se acesso às informações de forma limitada, uma vez que os movimentos exploratórios são feitos gradualmente, e o reconhecimento de um objeto é processado de modo sequencial e lento. Desse modo, "o tato deve ser desenvolvido em estudantes com deficiência visual de forma contextualizada e significativa, não devendo ser negligenciada na educação por se tratar de um sentido básico e alternativo para o acesso e processamento de informações" (FIER, 2011, p. 119)".

Batista (2005, p.13) recorre ao exemplo de Ferrel (1996, p. 73-96) para mostrar como uma criança identifica e reconhece um gato:

2 Entende-se como Deficiente Visual em termos conceituais: a) pessoas cegas são as que têm somente a percepção da luz ou que não têm nenhuma visão e que precisam aprender por meio do Braille e de meios de tecnologias que não estejam relacionados com o uso da visão; b) com visão parcial, as que possuem limitações da visão a longo alcance, mas que são capazes de ver objetos e materiais quando estão a poucos centímetros ou, no máximo, a meio metro de distância; c) com visão reduzida, aquelas cuja limitação gerada pela deficiência visual pode ser corrigida. (CAMARGO, 2005).

> Uma criança cega não vai ter a noção de gato por ver um gato, mas por integrar os dados sensoriais e explicações verbais que lhe permitam identificar e descrever um gato, estabelecer distinções entre gato, cachorro e rato, e, no processo de educação formal, adquirir noções cada vez mais profundas e complexas sobre seres vivos e suas propriedades (BATISTA, 2005, p. 13).

Contudo, nem o tato nem a visão conseguem de forma isolada realizar o processamento de informações e de formação de conceitos. Assim como o tato, a visão por si só não é suficiente para definir e compreender as características e as funções de um objeto.

As ideias e os apontamentos sobre a formação de conceitos para estudantes DVs "implicam em uma atividade intelectual intensa e contínua, que envolve as funções psicológicas superiores em interação mútua com os estímulos e desafios do meio sociocultural" (FIER, 2011, p. 119).

Segundo Carneiro (1999), Vygotsky enfatiza o papel fundamental do processo ensino/aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano: o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.

Para Vygotski (1983, p. 79), nos "processos de ensino e de aprendizagem, a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, a abstração, as relações de equivalência, comparação, diferenciação e analogia são ativadas e desenvolvidas de forma incessante na internalização e na construção de imagens mentais ou representações simbólicas".

Um estudo realizado por Laplane e Batista (2003 *apud* BATISTA, 2005, p. 14-15) considera que uma questão a ser discutida é a da "representação, a possibilidade de todo objeto representar a noção que se pretende trazer para o aluno". Dele emergem, portanto, questões relativas ao papel do tato no ensino do deficiente visual e à noção de representação no planejamento de recursos didáticos. Esses recursos devem fazer parte da organização e do planejamento educacional, porém não substituem a função dos educadores.

Cerqueira e Ferreira (2000, p. 3) afirmam que a "dificuldade de contato com o ambiente, por parte da criança deficiente visual, impõe a utilização frequente de modelos com os quais podem ser razoavelmente superados problemas de impossibilidade de contato".

Para Domingues *et al.* (2010, p. 40), o estudante DV necessita ter "acesso e liberdade para explorar, manusear, tocar, assim como receber explicações verbais a respeito dos conceitos tateáveis, parcialmente tateáveis, não tateáveis e abstratos que o cercam, para que ocorra a apropriação adequada destes conhecimentos na escola e fora dela".

De acordo com Profeta (2007, p. 220), uma das dificuldades da inclusão do estudante DV é a "falta de adaptação de material". Caiado (2003, p. 150) afirma que o "professor especializado tem a atribuição na produção e adaptação de material didático".

Os "livros em tinta estão cada vez mais visuais, com fotos, ilustrações e esquemas, facilitando o aprendizado dos estudantes videntes, uma vez que concretizam conceitos abstratos" (BITTENCOURT, 1998, p. 85). Torna-se, então, um desafio trabalhar esses conceitos abstratos com estudantes DVs. "O estudante cego e/ou com baixa visão ficam prejudicados pela falta de material didático, edificando barreiras ao acesso de conhecimentos" (CAIADO, 2003, p. 150).

Concordamos com Selau (2010), em que a estimulação do sistema tátil é importante nos processos de ensino e de aprendizagem para os estudantes com deficiência visual. Para que o estudante deficiente visual possa lidar e organizar o mundo em que vive, ele necessita interagir com os objetos.

Observando a necessidade de utilizar meios e/ou recursos para facilitar e efetivar a aprendizagem de estudantes DVs, nossa proposta consiste em materializar as analogias, dos tópicos dos conteúdos de Química, os quais estudantes com deficiência visual apresentariam dificuldades de aprendizagem, utilizadas no livro de Química, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio 2019.

Os dados que fundamentaram parte da discussão das questões de pesquisa correspondem ao período 2015 a 2019, foram coletados a partir de uma pesquisa de artigos publicados em duas plataformas de busca, sendo a primeira plataforma Scientific Electronic Library Online- Scielo de artigos. Nesta plataforma de busca, elaboramos expressões associando "(ensino de química.) AND (inclusão), (educação)"; "(química) AND (analogia) AND (deficiência visual)"; outras expressões analisadas foi "(analogy) AND (Science education) AND (visually impaired) AND (chemistry)". A segunda plataforma utilizada foi o Catalogo de Teses e Dissertações CAPES, onde utilizamos as expressões "analogia, inclusão, ensino de química" e "analogia, química e deficiente visual". A partir dos resultados de busca foram analisados 50 artigos, dos quais foi realizada a leitura integral.

Por meio da análise dos artigos publicados sobre a temática da pesquisa, encontramos nove artigos e uma tese utilizando as expressões detalhadas nas Tabelas 1 e 2, e observamos que não há um conteúdo específico para os quais estudantes com deficiência visual apresentam dificuldade. Há artigos que sugerem que a dificuldade do estudante está centrada no caráter abstrato dos conteúdos de química, que podem ser superado pelo uso de material didático criado pensando nas especificidades do aluno deficiente visual, o que observamos na pesquisa realizada por Fogaça (2017).

Em sua pesquisa, este autor conclui que os estudantes apresentam grande dificuldade em aprender o conteúdo de Estequiometria seja pelo grau de motivação, metodologia adotada ou compreensão do assunto.

Tabela 1 – Resultado do levantamento bibliográfico na plataforma *Scientific Electronic Library Online* – Scielo

Plataforma *Scientific Electronic Library Online*- Scielo	
Expressões utilizadas	**Artigos encontrados**
(Ensino de química.) AND (inclusão)	05
(Educação) AND (química) AND (analogia)	02
(Analogias) AND (química)	02
(Analogias) AND (química) AND (deficiência visual)	00
(Analogy) AND (Science education) AND (visually impaired)	00

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 – Resultado do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	
Expressões utilizadas	**Artigos encontrados**
"Analogia, inclusão, ensino de química"	00
"Analogia, química e deficiente visual"	01

Fonte: elaboração própria.

Devido à baixa quantidade de publicações encontradas dentro da temática proposta nessa pesquisa, nas plataformas SciElo e CAPES, realizamos buscas diretas em portais de periódicos não qualificados segundo a base de dados SciElo, mas que possuem relevância para a área de conhecimento da Educação em Ciências, que pode ser observado no Tabela 3. Para essa busca utilizamos os seguintes descritores em português: inclusão, deficiência visual, ensino, aprendizagem, ensino de Química e deficiente visual.

Tabela 3 – Artigos sobre dificuldades apresentadas por estudantes com deficiência visual em conteúdo de Química encontrados por meio de busca direta nos portais de periódicos nacionais

PERIÓDICOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS SELECIONADOS
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC/ABRAPEC)	04
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI/ UFRGS)	02
Experiências em Ensino de Ciências (EENCI/ UFMT)	01
Latin American Journal of Science Education	01
Multi-Science Journal (IF GOIANO)	01
Química Nova na Escola (QNEsc/SBQ)	01
Revista Benjamin Constant	02
Revista Educação Especial (UFSM)	05
Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)	06
TOTAL	**23**

Fonte: elaboração própria.

Uma das investigações desta natureza encontrada foi desenvolvida por Santos (2011) com 95 estudantes, sobre as principais dificuldades e motivações de aprendizagem em química, cujo resultado demonstrou que as dificuldades de aprendizagem em Química, na concepção desses estudantes, referem-se a "base matemática" (54,4%), devido ao elevado índice dessa categoria e a predominância de um tratamento algébrico excessivo.

A pesquisa realizada por Torricelli (2007) reforça que a dificuldade dos estudantes está centrada na "base matemática" e não no conteúdo de Química. O autor constatou que um ensino centrado no uso de fórmulas, cálculos e memorização excessiva contribuem para o surgimento de dificuldades de aprendizagem e desmotivação dos estudantes, porém o autor não relata se estas dificuldades se referem a estudantes deficientes visuais.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2014) mostrou que os estudantes (videntes) apresentam equívocos ao verbalizar conceitos estequiométricos, e indica como causa a dificuldade de abstração, dificuldades para transitar entre as linguagens de representação da matéria; a Constante de Avogadro; confusão entre mol/ Constante de Avogadro/Massa Molar e as dificuldades com as relações matemáticas e seus cálculos.

Na pesquisa realizada por Santos e Silva (2013 p. 3207), foi observado que conteúdos estequiométricos são considerados como um dos temas que os alunos mais apresentam dificuldades de aprendizagem, se tornando alvo de várias pesquisas nesse sentido, apesar de não fazer referência as dificuldades apresentadas por estudantes deficientes visuais.

No entanto, não conseguimos respostas diretas sobre quais conteúdos de Química estudantes com deficiência visual apresentariam dificuldades de aprendizagem, mas, conseguimos inferir que as dificuldades apresentadas por estudantes com deficiências visuais estão centradas no caráter abstrato dos conteúdos e na "base matemática", sendo tais dificuldades as mesmas apresentadas por estudantes videntes.

Considerações finais

Pela análise dos artigos publicados, percebemos que as dificuldades dos estudantes estão relacionadas à falta de recursos didáticos adequados, como a ausência de experiências que possuam estímulos tátil-sensoriais, potencializando a compreensão de termos científicos necessários para aprendizagem de Ciências.

Acreditamos que estratégias que buscam materializar conceitos científicos relacionando com uma entidade semelhante pertencente a um domínio familiar possam ser facilitadoras na transposição didática, contribuindo para o aprendizado não só de estudantes com deficiência visual, mas para todos os estudantes, que, diante da experimentação, se sentirão mais estimulados, contribuindo para uma aprendizagem significativa, principalmente aquelas que se apoiam sobremaneira no sentido da visão.

Referências

ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. Ciência, tecnologia e sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.99-112, jan./abr., 2012.

ARCHER, A.; ARCÀ, M.; SANMARTÍ, N. Modeling as a teaching learning process for understanding materials: a case study in primary education. **Science Education**, v. 91, n. 3, p. 398-418, 2007.

BASTOS, J. A. D. S. L. D. A. A Imaterialidade da Tecnologia. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 55, p. 11-30, 2000.

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças com cegueira: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, 005, v. 21, n. 1, p. 07-15, 2005.

BITTENCOURT, C. (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto. p. 69-90, 1998.

CAIADO, K. R. M. **O Aluno Deficiente Visual na Escola**: Lembranças e Depoimentos. Campinas: Autores Associados: PUC. 150 p, 2003.

CARNEIRO, M. C. Contribuições Vygotskianas para a discussão da integração de alunos considerados especiais no ensino regular. **Psicologia e Práticas Sociais**, p. 36-41, 1999.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 15. ed., abr. 2000. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

COLL, R.K.; FRANCE, B.; TAYLOR, I. The Role of Models/and Analogies in Science Education: Implications from Research. **International Journal of Science Education**, v. 27, n. 2, p. 183-198, 2005.

DOMINGUES, C. D. A. *et al*. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os Alunos com DeficiênciaVisual Baixa Visão e Cegueira. Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. 32-54 p.

FERREL, K.A. Yourchild'sdevelopment. *In*: HOLBROOK, M. C. (Org.). **Children with visual impairments**: A parents' guide. The Special-Needs Collection. Woodbine House, 1996. p. 73-96.

FERRY, A. D. S. **Metodologia de Análise de Modelos Didáticos**. Belo Horizonte: [s.n.], 2016. 19 p.

FIER, S. M. S. **Contribuições à prática pedagógica do professor no processo de inclusão do aluno cego na rede regular de ensino**. Saberes docentes para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. Londrina, p.119, 2011.

FOGAÇA, J. R. **Estequiometria de reações-Brasil Escola**. 2017. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/quimica/estequiometria-reacoes.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

GALAGOVSKY, L.; ADÚRIZ-BRAVO, A. Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 231-242, 2001.

GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel, 1986. p. 30.

GENTNER, D.; MARKMAN, A. B. Similarity is like analogy. *In*: CACCIARI, C. (Ed.), **Similarity**. Brussels, Belgium, BREPOLS, 1995. p. 111- 149.

GENTNER, D. Structure-Mapping: a Theoretical Framework for Analogy. **Cognitive Science**, v. 7, p. 155–170, 1983.

GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J.; RUTHERFORD, M. Models in explanations. Part I: Horses for courses? **International Journal of Science Education**, v. 20, n. 1, p. 83-97, 1998.

GILBERT, J. K.; REINER, M., *et al.* (Ed.). **Visualization**: Theory and Practice. Science Education: Springer, 2008. p. 3-24.

GRINSPUN, Mirian Zippin. **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-73.

ISLAS, S.M.; PESA, M.A.¿ Qué rol asignan los professores de física de nivel medio a los modelos científicos y a las actividades de modelado? **Ensenãnza de las Ciencias**, número extra, p. 58-60, 2003.

JUSTI, R.; GILBERT, J. K. Modelling, teachers' views on the nature of modelling, implications for the education of modelers. **International Journal of Science Education**, v. 24, n. 4, p. 369-387, 2002.

JUSTI, R. La Enseñanza de Ciencias Basada en la Elaboración de Modelos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 24, n. 2, p. 173-184, 2006.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, IX Ciclo de Estudos Sobre Deficiência Mental, 1, p. 14-15, 2003, São Carlos. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Org.).

LOPES. J. B.; COSTA, N. The evaluation of modelling Competences: difficulties and potentials for the learning of the sciences. International **Journal of Science Education**, 29 , p. 811-851, 2007.

MORRISON, M.; MORGAN, M. S. Models as mediating instruments. *In*: MORGAN, M. S. MORRISON, M. (Ed.). **Models as Mediators**: Perspectives on Natural and Social Science. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 10-37.

NERSESSIAN, N. J. The cognitive basis of model-based reasoning in science. *In*: CARRUTHERS, P.; STICH, S.; SIEGAL, M. (Ed.). **The cognitive basis of science**. Cambridge: CUP, 2002. p. 133-153.

OLIVA, J. M; ARAGÓN, M. M.; DEL MAR, M. Contribución Del Aprendizaje Con Analogias Al Pensamiento Modelizador De Los Alumnos En Ciencias: Marco Teórico. **Enseñanza De Las Ciencias**, v. 27, n. 2, p. 195–208, 2009.

OLIVA, J. M. El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. **Revista eletrônica Enseñanza**

de las Ciencias, v. 3, n. 3, 2004. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen 3/REEC_3_3_7.pdf . Acesso em: 10 maio 2019.

PROFETA, M. S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. *In*: MASINI, E. F. S (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo, 2007. p. 209-236.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.32.

RODRIGUES, D. D. **Elaboração De Uma Narrativa Para Facilitar o Ensino de Estequiometria-Dissertação**. Niterói, Rio de Janeiro: , 2014.

SALM, C.; FOGAÇA, A. Modernidade Industrial e a Questão dos Recursos Humanos. **Revista do Instituto de Economia Campinas**, p. 111-134, 1992.

SANTOS, A.; SILVA, R. **Dificuldades e Motivações de Aprendizagem em Quimica de Alunos do Ensino Médio Investigadas em Ações do PIBID/UFS/Química**. Ciência Plena, 2013.

SANTOS, M. E. D. N. V. M. D. Análise de discurso de tipo CTS em manuais de ciências. **Congreso de Didactica de las Ciencias**, Barcelona, Espnha, p. 95-111, set. 2001.

SANTOS, W. L. P. D.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, p. 95-111, 2011.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 45, p. 5-12, abr. 2010.

TAGLIEBER, J. E. O Ensino de Ciências nas Escolas Brasileiras. **Perspectiva**, p. 91-111, 1984.

TORRICELLI, E. **Dificuldades de aprendizagem no Ensino de Química**. 2007. Tese (Doutorado/Livre Docência) - Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2007.

VYGOTSKI. L. S. **Obras Escogidas**. Pensamiento e linguaje. Tomo II, Trad. José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor Dis. S.A., 1983. p. 74-87. (1934).

O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL[1]

Sérgio Murilo da Silva
Gláucia do Carmo Xavier

Introdução

O Conselho de Classe é uma instância multidisciplinar do processo avaliativo escolar, do qual participam os professores da turma, as equipes pedagógica e de gestão da escola e, em alguns momentos, representantes dos alunos e dos pais. Como órgão colegiado, o Conselho objetiva, além de promover a interação tanto entre as disciplinas quanto entre os vários atores do processo ensino-aprendizagem, analisar o desempenho dos alunos, refletir sobre as práticas educativas e propor medidas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, para a formação dos alunos.

Porém, o Conselho, como instrumento do processo avaliativo, geralmente, não tem atingido o seu objetivo. Quer seja por questões burocráticas ou por influência dos modelos classificatórios de avaliação, ele tem se transformado em espaço de apresentação de notas e conceitos, discussão acerca de comportamento e legitimação de aprovação e reprovação dos alunos (CRUZ, 2015; SANT'ANNA, 2017; HOFFMANN, 2018a; HOFFMANN, 2018b).

Esta investigação foi realizada em um campus do Instituto Federal de Minas Gerais e é de natureza qualitativa. Considerando que nos Insti-

1 Este texto originou-se da pesquisa **O conselho de classe como instância avaliativa na educação profissional e tecnológica: proposições para uma educação democrática** que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PofEPT), do IFMG – Campus Ouro Branco.

tutos Federais a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é pautada na formação omnilateral, politécnica ou integral (SAVIANI, 1994; FRIGOTTO, 2003; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015), tendo o trabalho como princípio formativo, essa pesquisa procura analisar o Conselho de Classe como um instrumento do processo avaliativo, buscando apontar caminhos para que essa ferramenta possa realmente impactar positivamente na sala de aula e, consequentemente, na formação integral dos alunos dos cursos técnicos integrados.

Nessa perspectiva, busca-se conhecer a concepção do Conselho de Classe, enquanto estratégia pedagógica prevista nos vários documentos normativos do Instituto Federal de Minas Gerais, sua organização, objetivos e finalidades. Assim, este estudo procura, também, comparar as concepções dos professores, pedagogos e direção geral acerca dos Conselhos, verificando se elas estão em consonância com os documentos que norteiam os cursos. Objetiva-se, por fim, identificar os motivos que levam à baixa frequência dos professores nos Conselhos de Classe, comprometendo a sua eficácia enquanto espaço democrático de discussão, reflexão e revisão do fazer pedagógico. Dada a importância desse espaço democrático de avaliação, justifica-se esta investigação como um esforço de verificar de que forma o Conselho de Classe, como instância do processo avaliativo, pode ser um instrumento de avaliação das práticas educativas capaz impactar positivamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Dentre as várias opções metodológicas, optamos pela pesquisa qualitativa, por entender ser a que mais se adequa aos nossos propósitos. Tendo em vista o caráter subjetivo do objeto analisado, consideramos que esta é a metodologia ideal para alcançarmos os nossos objetivos. Dessa forma, optamos pelas técnicas de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e estudo de caso, realizados por meio de observação dos Conselhos, entrevistas com a direção, questionários com os professores e grupo focal com as pedagogas.

O trabalho está em fase de desenvolvimento e, até então, já foram feitos o acompanhamento de nove reuniões do Conselho, além de entrevistas com a diretora geral e o gerente de ensino. Até o momento, os dados iniciais apontam para a necessidade da valorização e fortalecimento do Conselho na instituição.

Nessa medida, esta pesquisa propõe-se a descortinar o tema do Conselho de Classe como espaço democrático de avaliação da aprendizagem e suas contribuições para a formação integral. Para isto, este texto está dividido em cinco seções. Além desta introdução e das considerações finais, ele se divide em: “Conselho de Classe no Brasil: Origem, Conceitos e Objetivos”, “Críticas ao Conselho de Classe”, “Diretrizes e Normas do Con-

selho de Classe", "A Formação Humana Integral na Educação Profissional e Tecnológica" e "Resultados Preliminares". Devemos admitir, entretanto, que as reflexões sobre a temática central estão diluídas ao longo do texto, são processuais e, por isso, não se concentram propriamente na quinta seção, formalmente nomeada para agrupá-las. Iniciemos.

Conselho de Classe no Brasil: Origem, Conceitos e Objetivos

A experiência do Conselho de Classe no campus do IFMG não tem sido satisfatória já há alguns anos. Em conversas preliminares com docentes, direção geral e equipe pedagógica da instituição constatou-se que o Conselho é uma instância que precisa ser reestruturada e mais valorizada para que possa atingir os seus objetivos. Levando em conta essa situação, é necessário entender melhor de fato o que é o Conselho de Classe para que, a partir desse conceito, essa pesquisa se embase.

Historicamente, o Conselho de Classe foi introduzido no Brasil no final dos anos 1950, sob a influência do modelo surgido na França, com o objetivo de estudar as classes experimentais introduzidas no ensino francês em 1945. A Reforma de Ensino Francesa de 1959 instituiu três tipos de conselho: o Conselho de Classe, o Conselho de Orientação e o Conselho Departamental. Esses conselhos tinham o intuito de organizar o sistema escolar com vistas à observação sistemática e contínua dos alunos para oferecer-lhes uma formação que atendesse os seus gostos e aptidões (ROCHA, 1986; DALBEN, 1996). Rocha (1986) nos relata que a partir da experiência de alguns professores que estagiaram no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres e consideraram o Conselho de Classe uma proposta promissora, a experiência pioneira foi implantada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, posteriormente, levado para outras escolas.

Formalmente, o Conselho de Classe expandiu-se com a promulgação da Lei 5692/71. Segundo Dalben (1996), a referida lei não determinou claramente a implantação dos Conselhos, mas trouxe orientações que apresentavam o Conselho de Classe como um dos órgãos constituintes da escola. Com a homologação da nova lei, o Colégio de Aplicação passou a ser solicitado por outras instituições que desejavam também introduzir este instrumento de avaliação na sua estrutura organizacional.

Desde então, o Conselho de Classe tornou-se uma importante ferramenta a serviço da avaliação da aprendizagem e revisão das práticas docentes, pedagógicas e escolares, por ser, se não o único, um dos poucos espaços democráticos de avaliação da aprendizagem.

Rocha (1986) conceitua o Conselho de Classe como:

> [...] uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola" (ROCHA, 1986, p. 9).

Da análise do conceito acima, é possível perceber que um Conselho de Classe, assim pensado, tem uma preocupação maior com a avaliação do aproveitamento dos alunos e das turmas e menos com a avaliação das práticas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Embora a autora afirme que o Conselho tenha múltiplos objetivos, ela enfatiza a avaliação do aproveitamento como uma das suas principais atribuições. O papel do professor nesse modelo de Conselho é avaliar os alunos e turmas e integrar-se aos demais professores e elementos da equipe da escola. Esse paradigma reflete a orientação pragmática e tecnicista da lei 5692/71, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho e do modo de produção capitalista (DALBEN, 1996).

Dalben [2010?] traz-nos a seguinte definição:

> O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, o qual reúne periodicamente os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, para refletirem conjuntamente e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, [2010?], p. 3).

Essa definição, além de apresentar detalhadamente quais devem ser os participantes do Conselho, demonstra uma preocupação não só com o rendimento dos alunos e das turmas, mas também a proposta de reflexão e avaliação conjunta acerca de todo o desempenho pedagógico. Nessa perspectiva, o corpo docente e a equipe pedagógica têm um papel mais ativo, por meio de ações reflexivas/avaliativas de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Já Libâneo (2017) define o Conselho de Classe como:

> Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite o acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas re-

> ferentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2017, p. 263).

Além de definir o que seja o Conselho, Libâneo (2017) apresenta-nos o que considera serem os seus principais objetivos:

> - Aprimoramento do diagnóstico dos problemas e dificuldades.
> - Obtenção de informações para facilitar o aconselhamento ao aluno.
> - Busca de soluções alternativas para as dificuldades que aparecem.
> - Elaboração de programas de recuperação e outras atividades de apoio.
> - Reformulação do plano de ensino (revisão, retomada da matéria, etc.).
> - Identificação de progressos e mudanças de comportamento de alunos (LIBÂNEO, 2017, p. 264).

Da definição e objetivos citados, depreende-se que o Conselho de Classe, enquanto instância avaliativa, é um espaço que tem como função principal a análise sobre desempenho dos alunos e a atuação dos professores. Nota-se que o Conselho guarda em si a possibilidade de articular os vários segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino (DALBEN, 1996). É na instância do Conselho de Classe que se dá, de forma participativa, a reflexão, discussão e avaliação do trabalho de toda a equipe acadêmica, da situação do aluno e dos problemas educacionais vivenciados no cotidiano escolar. Uma análise coletiva de todo o processo tende a ser mais eficaz e produtiva, uma vez que reúne múltiplos olhares dos profissionais da educação, propicia a troca de experiências e viabiliza a tomada de decisões mais acertadas para os problemas educacionais apresentados. Ele busca a reflexão responsável, a colaboração e contribuição dos professores das diversas disciplinas, da equipe pedagógica e da gestão educacional, objetivando traçar diretrizes que contribuam para a efetivação de uma avaliação voltada para a formação humana integral. Dalben (1996) afirma ainda que o Conselho de Classe, como instância avaliativa, prevê uma forma de avaliação mais adequada ao processo pedagógico. Essa avaliação deve ser contínua e voltada para a observação do aluno em todo o seu desenvolvimento de aprendizagem. Além disso, ela deve privilegiar os aspectos qualitativos, que devem predominar sobre os quantitativos, sem, portanto, aboli-los.

Críticas ao Conselho de Classe

Embora ideologicamente o Conselho de Classe seja considerado uma importante ferramenta pedagógica e de gestão escolar, por ser um espaço democrático de avaliação e reflexão das práticas educativas e de integração e troca de experiências dos profissionais de educação, alguns autores têm reforçado que, na prática, essa ferramenta não tem sido bem aproveitada pelas instituições de ensino, como é o caso da realidade do Campus do IFMG, lócus dessa pesquisa. Com isso, a ferramenta tem se transformado em local de legitimação de resultados insuficientes dos alunos e de reclamação de docentes.

Na concepção de Cruz (2015), o Conselho de classe, embora seja um dos mais ricos espaços de transformação da prática pedagógica, tem sido muito mal utilizado nas escolas. Segundo ele, pela forma como as reuniões acontecem, o Conselho tem se transformado em instância de julgamento dos alunos, em que não há o direito de defesa – uma vez que esses não participam das reuniões – e espaço e críticas improdutivas sobre a prática pedagógica. Sendo assim, o Conselho de Classe acaba reforçando os mecanismos de controle, concentração de poder e de exclusão social dentro da escola.

Na mesma direção, Sant'Anna (2017) afirma que, atualmente, a maioria do tempo das reuniões é utilizado pelos professores para citar notas ou conceitos e registrar pareceres descritivos padronizados. Quanto ao diagnóstico, levantamento de soluções alternativas, reformulação de objetivos, programas de recuperação e coleta de evidências que indiquem mudanças no desenvolvimento dos alunos são praticamente esquecidos. Muito embora o Conselho se reúna com o objetivo de avaliar, na verdade, ele tem se limitado a informações vagas e teóricas por parte dos professores, deixando transparecer o desejo claro de concluir a tarefa e sentir o alívio do dever cumprido. Dessa forma, o Conselho de Classe acontece, quase que exclusivamente, para confirmar aprovação e reprovação de alunos. Para a autora, é preciso que, antes de cada Conselho, os objetivos sejam bem definidos, para que, como instrumento de avaliação, ele possa cumprir seus propósitos e os educadores sua missão. Esta pesquisa busca valorizar e fortalecer o Conselho de Classe no campus pesquisado para diminuir os aspectos negativos atualmente encontrados nessa instância.

A teoria de Hoffmann (2018a) vai ao encontro dos pensamentos de Cruz (2015) e Sant'Anna (2017) quando ela assevera que o Conselho de Classe é constituído para que os professores tenham tempo e espaço para compartilhar suas observações e decidir estratégias pedagógicas futuras. Assim, as reuniões não podem ser apressadas, burocráticas e nem local de resolução de conflitos entre professores e alunos, tendo em vista que o seu propósito é a leitura integral e interdisciplinar dos alunos pelos professores das vá-

rias disciplinas da turma e espaço de reflexão sobre concepções pedagógicas e estratégias de continuidade da ação educativa. Segundo ela, o Conselho deve deliberar ações futuras e compartilhadas sobre casos individuais e em grupo e, para isso, deve ser utilizada a maior parte do tempo das reuniões.

Hoffmann (2018b) assegura que os Conselhos de Classe sofreram influência dos modelos classificatórios de avaliação, por isso, se tornaram sessões de julgamento, servindo, muitas vezes, apenas para apresentar resultados e discutir atitudes dos alunos em sala de aula. Ela defende que os Conselhos devem atender ao princípio da avaliação como uma ação projetiva, voltada para o futuro em termos de aprendizagem dos estudantes. Apresentar resultados e discutir comportamentos, são ações apenas constatativas que não coadunam ao caráter crítico- reflexivo dos Conselhos de classe. De acordo com a autora, a excessiva preocupação coma burocracia e a diversidade de tempo e horários dos professores tiram o foco das questões epistemológicas e metodológicas da aprendizagem, que deveriam ser o objetivo central do Conselho:

> Os conselhos de classe têm justamente esse propósito e precisam ser reinventados pelas escolas como espaços educativos dos professores na construção de uma proposta interdisciplinar, para a ampliação de suas perspectivas acerca dos diferentes jeitos de ser e aprender dos alunos e sua relação/interação com colegas e professores. Seu objetivo principal é propiciar aos professores a ocasião de decidir sobre ações pedagógicas no coletivo que contribuam para melhor aprendizagem de cada aluno e de todo grupo, o que reverte em benefício para toda a escola (HOFFMANN, 2018b, p. 31).

Destarte, pode-se perceber que o Conselho de Classe, embora seja uma ferramenta teoricamente rica do processo avaliativo, na prática, ele não tem cumprido o seu objetivo de propiciar a revisão das práticas educativas do processo ensino e aprendizagem. Quer seja por questões burocráticas, falta de tempo para as reuniões ou influência dos modelos classificatórios de avaliação, ele tem sido apenas um espaço destinado à apresentação de resultados dos alunos, discussão acerca de problemas de relacionamento entre professor/aluno e confirmação de aprovação e reprovação. Assim, é preciso repensar a sua organização e funcionamento e criar novas estratégias para que ele possa cumprir com o seu objetivo e contribuir para a formação humana integral dos alunos. Esta pesquisa se debruça sobre esses aspectos.

Diretrizes e Normas do Conselho de Classe

Conforme já citado, o primeiro instrumento normativo a tratar da inserção do Conselho de Classe nas instituições de ensino no Brasil foi a lei 5.692/71. Atualmente, em âmbito nacional, eles estão previstos no artigo 14, II da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> [...]
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Embora a LDBEN não cite claramente os Conselhos de Classe, ela resguarda a participação das comunidades escolar e local nos conselhos responsáveis pela gestão democrática dos sistemas de ensino. Por isso, entende-se resguardados os Conselhos de Classe, por serem espaços democráticos que envolvem os vários atores responsáveis pela gestão e organização de todo o processo de aprendizagem.

No IFMG, os Conselhos de Classe e a Avaliação estão previstos no Anexo I da Resolução 031/2016, que dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos artigos 97 a 99 e 110 a 114, respectivamente. No documento, percebe-se que o Conselho de classe é concebido como uma estratégia de gestão democrática, sendo, ainda, uma instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática docente. Além de definir o Conselho de Classe, o instrumento normativo também define suas finalidades e formas de organização.

> Art. 97. O Conselho de Classe constitui-se em uma das várias estratégias pedagógicas que possibilitam a gestão democrática na instituição de ensino, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática docente.
> Art. 98. O Conselho de Classe terá como finalidades:
> I. analisar o desenvolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem, a relação entre docente e discente, o relacionamento entre os próprios discentes e outros assuntos específicos da turma;
> II. sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades diagnosticadas;
> III. discutir assuntos referentes à promoção dos discentes, deliberando a respeito de seu aproveitamento e progressão nos estudos;

> IV. propor medidas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem, com base em dados analisados;
> V. emitir parecer sobre questões submetidas à sua apreciação.
> Art. 99. O Conselho de Classe será composto pelos seguintes membros:
> Coordenador de Curso;
> II. representante(s) da Diretoria de Ensino (DE) do campus responsável/responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da turma;
> III. os docentes da turma.
> § 1º Poderá ser convidado a participar das reuniões ou de parte delas, de acordo com os assuntos a serem tratados, o discente representante de turma e/ou o vice-representante.
> § 2º O Conselho de Classe poderá convidar a participar das reuniões ou de parte delas, a seu critério e de acordo com os assuntos tratados, outros membros da comunidade acadêmica.
> Art. 111. A avaliação do desempenho do discente se dará de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016).

Ainda que o instrumento normativo não traga explícito o modelo de avaliação adotado, podemos verificar que, no IFMG, a avaliação está organizada para ser realizada de forma contínua e cumulativa. Nesse processo devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, seguindo, portanto, as características de uma avaliação formativa, realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares (SANT'ANNA, 2017), tendo o Conselho de Classe como um dos espaços democráticos de revisão do processo ensino-aprendizagem.

A Formação Humana Integral na Educação Profissional e Tecnológica

Para Saviani (1994), a materialização da escola de formação politécnica, omnilateral será a concepção de educação capaz de preparar o indivíduo através de uma formação sólida, propiciando o desenvolvimento do seu pensamento abstrato e preparando-o para atuar frente às constantes alterações no processo produtivo. Para ele:

> A universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia

> e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 1994, p. 162).

De acordo com Moura (2013), uma educação que tenha como perspectiva a formação omnilateral, integral e politécnica para todos, tendo o trabalho como princípio educativo, ainda é uma utopia. No entanto, esse é um objetivo a ser alcançado, na perspectiva da construção de uma sociedade verdadeiramente justa, na qual todos tenham acesso à educação pública e igualitária sob a responsabilidade do estado. Para melhor compreensão acerca da formação politécnica, ficamos com a definição de politecnia de Saviani (1989).

> A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 1989, p. 17).

Conforme o autor, a politecnia se encaminha no sentido de superação da dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. A formação politécnica, ou tecnológica, representa a união entre formação intelectual e trabalho produtivo, compreendendo, portanto, a formação integral ou omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Embora considere essa perspectiva formativa uma realidade distante de ser alcançada, devido ao cenário socioeconômico e educacional do país que obriga os filhos de trabalhadores a ingressar no mercado de trabalho antes dos 18 anos de idade, Moura (2013) vê no Ensino Médio Integrado à educação Profissional Técnica de nível Médio um caminho em direção à politecnia. Para Ramos (2005),

> Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2005, p. 107).

Na integração, a finalidade dos conteúdos deixa de ser a de formar para o mercado de trabalho e passa a ser a sua utilidade social. Assim, os conteúdos são selecionados com o intuito de promover comportamentos de promoção do ser humano para que ele possa se conhecer e conhecer a essência da sociedade e sua transformação. Dessa forma, o Ensino Médio integrado busca formar o ser humano na sua integralidade, "em suas múltiplas capacidades: de trabalhar de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e justiça social" (ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Resultados Preliminares

Como a pesquisa se encontra em andamento, os resultados apontados ainda têm um caráter preliminar. Eles são frutos da observação do autor durante as reuniões dos Conselhos de Classe que ocorreram após a segunda etapa do ano letivo de 2018 e das entrevistas com a direção geral e a gerência de ensino de um campus do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Com o desenvolvimento da investigação, poderão surgir novas informações que confirmarão ou refutarão os dados até então obtidos.

Segundo o Regulamento de Ensino do IFMG, o Conselho de Classe deve se reunir ordinariamente após cada etapa de avaliação, conforme o calendário acadêmico, e dele devem participar: o coordenador de curso, o responsável pelo acompanhamento pedagógico e os professores da turma. Entretanto, no campus pesquisado, essa participação não cumpre o que se estabelece no Regulamento.

Apesar de estar previsto no calendário, o Conselho não tem horário definido para a sua realização e acontece sempre no horário do almoço dos professores, entre as 10h40min e 13h. Esse horário traz uma série de complicações, pois, além de ser o horário de refeição e descanso dos docentes, também, nesse mesmo horário, acontecem as orientações de projetos de pesquisa e extensão e as aulas de estudos orientados. Portanto, os professores que estão envolvidos em algumas dessas atividades não têm como participar do Conselho. Já aqueles que participam, muitas vezes precisam sair antes do seu término para almoçar e voltar para a sala de aula às 13h.

Destaca-se que, no campus investigado, não acontece Conselho de Classe, mas "conselhos de classes", pois as reuniões são organizadas por séries e turmas do mesmo curso. Assim, se um curso possui quatro turmas de 1º ano, a reunião será realizada com as quatro turmas juntas. Com isso, além do tempo insuficiente para a abordagem de todos os assuntos de todas as turmas, a dinâmica utilizada pela equipe pedagógica é sempre a mesma: começam-se as discussões das turmas em ordem crescente. Dessa forma, os professores da turma quatro precisam aguardar o término da

reunião das turmas anteriores para realizarem o conselho da sua turma. Outro ponto que chamou a atenção é que após o término das discussões das turmas anteriores os professores são liberados, restando, ao final, apenas os professores da última turma.

Ainda no tocante à realização das reuniões, elas são organizadas pela equipe pedagógica do campus de acordo com a pedagoga que acompanha o curso. Como cada uma acompanha um curso específico, são marcadas várias reuniões para o mesmo dia. Essa forma de organização prejudica, principalmente, o professor das disciplinas básicas, que na maioria das vezes, leciona em mais de um curso. Muitas vezes, ele tem que optar por participar do conselho de um determinado curso, ou participar apenas de alguns momentos de todos os conselhos. Essa forma de organização dificulta também a participação da gerência de ensino, que, assim como o professor das disciplinas básicas, participa apenas de alguns momentos das reuniões. Essa dificuldade, inclusive, foi assunto em um dos Conselhos e um professor fez a seguinte sugestão: "eu queria fazer uma sugestão. Se a gente separasse uns três dias inteiros para os conselhos de classe de todos os cursos para facilitar para o campus inteiro". Segundo a pedagoga que acompanhava a reunião, a pedagogia não tem autonomia para isso e essa ação deve partir da direção geral.

Acompanhando os Conselhos, observou-se que as reuniões são sempre esvaziadas. Em conselhos de três turmas, com até dezessete disciplinas cada, o número de participantes gira em torno de dois e onze docentes por reunião. Também não há a participação da direção geral ou da diretora de ensino. Em entrevista, a diretora geral diz temer que a sua presença possa interferir na espontaneidade dos docentes. Observou-se também que a maioria dos assuntos tratados são relacionados a notas e comportamento dos alunos. Embora não exista um padrão de reunião, pois cada pedagoga conduz o Conselho a seu modo, no início, ela aponta os alunos com maior número de notas abaixo da média e as causas apresentadas pelos docentes, geralmente são indisciplina, baixa frequência e problemas emocionais dos alunos. Pouco se discute sobre metodologia e práticas educativas.

Além disso, os professores têm concepções diferentes acerca do papel do Conselho de Classe. Enquanto uns entendem o Conselho como o local para tratar de notas e comportamento de alunos, outros o veem como um espaço para discussões maiores acerca do ensino/aprendizagem. Isso foi comprovado em uma das reuniões em que um professor discutia políticas públicas para a educação e foi convidado por outro docente a retomar o assunto do Conselho. Também não existe ata ou qualquer relatório para o registro dos assuntos e encaminhamentos. Segundo a diretora geral, ela não se lembra de ter recebido qualquer demanda originada do Conselho de

Classe, embora o gerente de ensino afirme já ter encaminhado demandas dessa natureza.

Com base nas observações, constatou-se que, apesar de o Regulamento de Ensino do IFMG prever que o professor faltoso deve encaminhar ao Conselho um relatório com as suas avaliações sobre o seu trabalho, seus alunos e turmas, na prática, isso não acontece e não há qualquer instrumento de controle sobre as suas faltas. Segundo a diretora geral, um instrumento punitivo, poderia obrigar o professor a participar das reuniões, mas isso, não refletiria no caráter pedagógico. Ela defende uma campanha de conscientização dos docentes sobre a importância do Conselho de Classe como o lugar de olhar o aluno de forma individualizada, para que, por meio do convencimento, eles participem de forma efetiva das reuniões. Porém, segundo o gerente de ensino, essa campanha ainda não existe.

Por fim, observou-se que o Conselho de Classe no campus observado não é conclusivo, pois, apesar de o regimento prever que ele deva deliberar sobre o aproveitamento e progressão de estudos, o Conselho não se reuniu ao final da última etapa do ano letivo de 2018. Segundo o gerente de ensino, essa falha já foi corrigida para o ano de 2019, embora não tenhamos visualizado essa data no calendário escolar.

Como se viu nessa seção de resultados preliminares, no campus do IFMG, onde esta pesquisa está sendo desenvolvida, o Conselho de Classe, na maioria das vezes, tem cumprido apenas uma exigência burocrática. Pois, da forma com ele é organizado, com reuniões esvaziadas no horário do almoço dos professores, e paralelo a outras atividades que demandam a participação docente, ele pouco contribui para a integração, troca de experiência, e avaliação e revisão das práticas educativas.

Considerações finais

De acordo com a pesquisa empreendida até o momento, constata-se que o Conselho de Classe tem problemas tanto na sua forma de organização quanto no desenvolvimento das reuniões. Além disso, questões relacionadas à gestão da instituição também impedem que o Conselho atinja os seus objetivos.

Quanto à organização, percebe-se que o Conselho de Classe não encontra espaço dentro da grade curricular do campus, sendo destinado para a sua realização o horário de almoço dos professores, em paralelo a outras atividades extraclasse e aos Conselhos de Classe de outros cursos. Essa forma de organização não permite a participação efetiva de todos os docentes e os Conselhos são sempre esvaziados e pouco produtivos. Observa-se também, falhas quanto à gestão de documentos das reuniões, pois não existem atas, relatórios ou registros formais dos encaminhamentos, preju-

dicando uma das suas funções que é a avaliação processual. Além disso, a não realização do Conselho na última etapa de avaliação impede a equipe de avaliar se houve ou não progressos ao longo do ano.

No que tange ao desenvolvimento das reuniões, observou-se que falta ainda uma maior conscientização dos docentes quanto ao papel do Conselho de Classe e o comprometimento de alguns deles quanto ao lançamento das notas e faltas dos alunos, visto que esta é uma exigência do Regulamento de Ensino e muitos Conselhos são realizados sem o lançamento desses dados. Falta também um padrão de condução das reuniões, uma vez que cada pedagoga conduz a reunião a seu modo.

Já em relação às questões relacionadas à gestão do campus, constata-se que faltam instrumentos de controle da participação docente ao Conselho e do lançamento prévio das notas e faltas, conforme estabelece o Regulamento de Ensino. Ademais, é preciso haver um diálogo maior entre seus pares, uma vez que, em entrevista, o gerente de ensino afirma já ter enviado demandas do Conselho à direção geral e a diretora afirma nunca ter recebido demandas desse órgão. Assim, de forma geral, observa-se que há uma falta de organização para que o Conselho de Classe realmente aconteça.

Conclui-se, de forma preliminar, que o Conselho de Classe é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, dada à sua característica de ser um espaço democrático de avaliação. Entretanto, no campus investigado, ele precisa passar por um processo de valorização e fortalecimento para que ele seja capaz de impactar positivamente o processo ensino e aprendizagem e contribuir para a formação humana integral dos alunos dos cursos técnicos integrados.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 13, n.52(38), p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe**. [2010?]. Disponível em: https://srefabricianodivep. wordpress.com/pedagogo/conselho-de-classe/. Acesso em: 20 nov. 2018.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018b.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Anexo à Resolução 031/2016. **Regulamento de Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG**. Belo Horizonte, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**. Teoria e Prática. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Ed. Heccus, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e Formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 63, dez. 2015.

RAMOS, Marise, Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?** Como Avaliar? Critérios e instrumentos. 17. ed. 2ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

Adriana Ramos dos Santos – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atua como Professora dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.
E-mail: adrianaramos.ufac@gmail.com.

Ailton Vitor Guimarães – Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana; Mestre em Tecnologia (Educação Tecnológica) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Licenciatura Plena em Educação Física e Especialização em Lazer, ambos pela UFMG. É Professor da Carreira de EBTT, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG), principalmente, nas áreas de: educação, trabalho, tecnologia, educação profissional e tecnológica, educação física escolar e políticas públicas. Lidera o Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET).

Alexandre Ferry – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Licenciado em Química pela UFMG. Em 2017, realizou um Pós-doutoramento em Ciências da Educação, área de especialidade da Educação em Ciências, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Atua como professor efetivo do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Departamento de Química e no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, em Belo Horizonte (MG), no qual também atua como coordenador adjunto (2019 - 2021). Desenvolve pesquisas no campo das analogias e das estratégias de modelagem na Educação em Ciências, atuando principalmente no desenvolvimento e aplicação de métodos, técnicas e práticas educativas em Ciência e Tecnologia. Tem interesse nos estudos do campo da Multimodalidade na Educação em Ciências e nos estudos que abordam práticas educativas em espaços não formais, como museus de Ciência e Tecnologia.
E-mail: alexandreferry001@gmail.com.

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo – Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu (UFPE). Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC (UFPE-CAA). Especialista em Hermenêutica Bíblica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Especialista em

Filosofia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB), Bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Estudante no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Formação Humana, Representações e Identidades, também no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo e Quilombola. Bolsista FACEPE.
E-mail: allandiego_st@hotmail.com

Antônio de Pádua Nunes Tomasi – Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doctorat de Sociologie. Université Paris Diderot, Paris. Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: tomasi@uai.com.br

Bernarda Elane Madureira Lopes – Doutora em Educação. Professora da UEMG (FaE/CBH/UEMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais – NEPPPE.
E-mail: bernarda.lopes@uemg.br

Carla Simone Chamon – Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atualmente é professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação brasileira, processo de escolarização em Minas Gerais, mulheres e educação, escolarização e mundo do trabalho, história do ensino profissional, intelectuais da educação, redes de sociabilidades.
E-mail: carlachamon@gmail.com.

Célia Maria Fernandes Nunes – Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto.

Cirlene Cristina de Sousa – Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Educação e mestra em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais, atua também como professora de História na rede estadual de Minas Gerais.
E-mail: cirlenesousa@yahoo.com.br.

Clara Tatiana Amaral – Mestre em Educação. Professora da UEMG (FaE/CBH/UEMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais – NEPPPE.
E-mail: clara.amaral@uemg.br

Cristiana Fonseca de Castro Oliveira – Mestre em Educação. Professora da UEMG (FaE/CBH/UEMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais – NEPPPE.
E-mail: cristiana.castro@uemg.br

Daisy Batista Silva – Mestranda do PPGET/CEFET-MG; Graduada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e em Jornalismo pelo Centro Universitário Newton Paiva. É professora do ensino fundamental e médio na Rede Estadual e atua na área de comunicação e marketing digital. Integra os grupos de pesquisa PETMET e DPRODEPT no CEFET-MG.

Daniele Leonor Moreira Gonçalves – Graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa, nas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Defendeu a monografia: "As Caretas impressas na década de 1930: representações sobre a política nacional" no primeiro período de 2010. Possui experiência com museu e arquivo. Foi editora assistente e conselheira da revista Contemporâneos, pesquisadora do NEPCON e bolsista do CNPq com o mesmo tema da monografia. Também pela Universidade Federal de Viçosa concluiu em 2015 a pós-graduação "lato sensu" em Políticas Públicas com Foco em Gênero e Raça ao defender a monografia "Desigualdade de Gênero no ambiente escolar". Desde 2013 leciona História na Escola Estadual Dr. Simão Tamm Bias Forte com experiência no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente está no programa de mestrado "Educação Tecnológica" no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG.
E-mail: dani.moreira13@yahoo.com.br.

Débora Carias Alves – Mestre em Educação e Formação Humana pelo Programa de Pós-Graduação - Stricto Sensu, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (2019), Especialista em Gestão de Polos EAD (2019) e Especialista em Pedagogia Empresarial - Gestão em Recursos Humanos (2008). Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação da UEMG, em 2007. É pesquisadora no campo das políticas públicas educacionais com foco na formação docente, coordenação pedagógica e alfabetização. Tem especial interesse pelas novas tecnologias digitais na educação, tema também estudado no caminho do mestrado. Já exerceu atividade de professora no Ensino Fundamental, coordenadora e diretora pedagógica nos três segmentos da Educação Básica. Atualmente, é supervisora na Rede Municipal de Educação da cidade de Lagoa Santa, MG, e atua no nível superior como

Tutora de EAD na UNIASSELVI. Integra também a equipe da Teamhub - Gestão de Cultura, como Consultora Pedagógica e Organizacional.

Débora Pazetto – Professora de História e Teoria da Arte na UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2007) e graduação em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC (2010), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na linha de pesquisa de Estética e Filosofia da Arte, com estágio doutoral na Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Principais áreas de atuação: estética, filosofia da arte, arte e tecnologia, estudos de gênero e crítica de arte.
E-mail: deborapazetto@gmail.com

Elisângela Gonçalves Barbieri – Mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Graduada em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: elgbarbieri@gmail.com

Eloiza Helena Gonçalves Maia – Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Especialista em Temas Filosóficos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais- UEMG. Atualmente é técnico em assuntos educacionais, atuando como coordenadora pedagógica no CEFET-MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. Áreas de interesse: Educação tecnológica, Divisão sexual do trabalho, Violência simbólica de gênero.
E-mail: eloizagm@terra.com.br

Fernanda Karine Moura Silva Sales – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Atualmente é Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia/MG.

Geisieli Rita de Oliveira – Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Minas Gerais, Mestranda em Educação Profissional e tecnológica pelo CEFET-MG, Especialista em Educação Ambiental, Tutoria em Educação a Distância, Docência no ensino Superior, História e cultura afro-brasileira, MBA em Gestão Pública. É idealizadora e coordenadora executiva do projeto "Afrociências: democratização e popularização do conhecimento científico" (2019-2021/CNPQ). Tem como objeto de estudo o ensino de ciências da natureza decolonial e etnoecológico, Etnociências, Ecologia Biocultural, Etnobiologia, metodologias de ensino, relações

raciais e educação, relações de gênero e diversidades, currículo e formação de professores (as). Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN).

Glaúcia Xavier – Doutora em Linguística e Língua Portuguesa e mestre em Educação pela PUC-MG. Realizou estágio de pós-doutorado em Estudos de Linguagem e possui duas especializações: Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. É licenciada em Letras e, atualmente, cursa Pedagogia. Desde 2010, é professora no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atualmente, é coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado ProfEPT) e coordenadora de Pesquisa e Inovação do IFMG, campus Ribeirão das Neves. Ao longo dos 22 anos, como professora, atuou em diversos segmentos, desde a Educação Infantil à Pós-graduação. É líder do grupo de pesquisa GEPET (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica).
E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br.

Jéssica Nunes Gomes – Graduada em Pedagogia e Mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-CBH/UEMG). Desenvolve pesquisas focalizadas nos estudos da Infância, da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais.

Jonilson Costa Correia – Doutor em Educação pela FaE – Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Núcleo de Projetos e Pesquisas em Hotelaria – DETUH/UFMA.

José Eustáquio de Brito – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2008). Professor Titular da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. É membro do quadro docente permanente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação – UEMG.

José Fernandes da Silva – Pós-doutorando pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Especialização em Docência em Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros. Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul.
E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

Josias José Freire Júnior – Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisas nas áreas de teoria da história e ensino de

História. Docente desde 2007, atualmente é professor do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro – Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atuou como Professora dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre e, atualmente, é Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: leticiamendonca@yahoo.com.br.

Lorene dos Santos – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
E-mail: lorenedossantos@gmail.com.

Lucimara Moreira – Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; Especialista em MBA Gestão de Projetos pelo IETEC; Graduada em Engenharia Industrial Mecânica pelo CEFET-MG; Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional - FORQUAP no CEFET-MG; Integrante do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade e Subjetividade- NOSS, no CEFET-MG. Pesquisadora na área de Gênero na Ciência & Tecnologia, no Trabalho e na Educação Profissional; Atuação como docente (PRONATEC), supervisora e entrevistadora de pesquisas de campo, gerenciamento de projetos, e planejamento e controle da produção. Bolsista CAPES.
E-mail: lucmoreira@yahoo.com.

Luhan Dias Souza – Doutorando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG na linha de pesquisa Artes e Interartes na Educação. Mestre em Artes pela mesma instituição. Professor na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais.
E-mail: luhan.souza@uemg.br

Matusalém de Brito Duarte – Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor e Pesquisador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-MG. Atua também como professor de Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG.
E-mail: matusalem@cefetmg.br

Maurício Silva Gino – Professor doutor da Escola de Belas Artes da UFMG e coordenador do Núcleo de Audiovisual do Espaço do Conhecimento UFMG. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema de Animação, atuando principalmente nos seguintes temas: animação; analogias e metáforas; imagem e objetos de aprendizagem.

Mauro Pena de Faria Junior – Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Atua como professor de Sociologia na rede estadual de Minas Gerais.
E-mail: mauropenacis@gmail.com.

Miriam Gomes Alves – Graduada em Pedagogia, com formação complementar em Educação Social e Mestranda em Educação Conhecimento e Inclusão Social no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Fiz parte da equipe do Fica Vivo (2016); e na supervisão escolar do socioeducativo, Escola Estadual Jovem Protagonista (2017). Atualmente componho o Conselho Municipal de Igualdade Racial, a Comissão Permanente de Acompanhamento de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG e atuo como membra de bancas de heteroidentificação, como avaliadora nos concursos públicos.
E-mail: pedagoga miriam alves@gmail.com.

Núbia Schmidt – Licenciada em Química pela Universidade de Uberaba (2012). Atualmente, estudante do Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Ciência e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Experiência como professora de Química na Educação Inclusiva de Estudantes Deficiente Visual da rede privada e pública de Minas Gerais.
E-mail: nubia.silva1980@gmail.com

Raquel Quirino – Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela UFMG; Mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professora do Programa Especial de Formação Docente e do Programa em Pós-Graduação em Educação Tecnológica; Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional - FORQUAP no CEFET-MG. Pesquisadora e Docente nas áreas: Divisão Sexual do Trabalho; Trabalho-Educação; Relações de Gênero na Ciência & Tecnologia e na Educação Tecnológica; Didática e Formação Docente. Atua também como Consultora e Palestrante Educacional e Organizacional.
E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

Rodrigo Ednilson de Jesus – Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG, vinculado ao Departamento de Administração Escolar. Foi coordenador do Eixo Escola e seus sujeitos do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG, Coordenador Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais na SECADI (Ministério da Educação), Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG e membro da Coordenação do Programa

Ações Afirmativas na UFMG. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal.
E-mail: rodrigoedinilson@fae.ufmg.br

Ronaldo Luiz Nagem – Professor Titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Pós-doutor em Educação em Ciências pela Universidade do Minho - PT. Doutor e Mestre em Parasitologia pela UFMG (aposentado). Desenvolve pesquisas na área de analogias, metáforas e modelos. Lider do grupo de pesquisa AMTEC/CEFET/CNPq que, por meio do campo das analogias e metáforas, busca estabelecer um diálogo entre Tecnologia, Educação, Ciências e Artes.

Sérgio Murilo da Silva – Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IFMG – Campus Ouro Branco; graduado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduado em Direito pela UNIPAC – Mariana. Foi professor do Ensino Fundamental e Médio nas redes Estadual e Municipal na cidade de Mariana e é servidor técnico-administrativo no IFMG – Campus Ouro Preto.
E-mail: sergio.silva@ ifmg.edu.br.

Sérgio Ribeiro Pereira – Professor de Artes na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Possui Graduação em Produção Multimídia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013), Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG (2016), Graduação em Formação Pedagógica de Docentes em Produção Cultural e Design pelo CEFET/MG (2017) e Mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG (2019).
E-mail: srgio.ribeiropereira@yahoo.com.br

Siane Paula de Araújo – Realiza estágio pós-doutoral no CEFET-MG pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, junto ao Grupo de Pesquisa AMTEC (Analogias, Metáforas e Modelos na Tecnologia, Educação e Ciência). Doutora em Artes pelo PPG-Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Mestre em Estudos de Linguagens pelo Posling/CEFET-MG. Graduada em Educação Física pela EEFFTO/UFMG. Artista-bailarina profissional (Sated-MG). Membro fundador e ativo do Grupo de Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança na UFMG e do Grupo COMTEC (Corpo, Movimento e Tecnologia) no CEFET. Autora dos livros Análise Coreográfica e Semiótica y Danza. Atua com ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Dança, Analogias, Metáforas e Modelos no Ensino, Tecnologia, Semiótica e Corpo.

Silvani dos Santos Valentim – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), Mestrado em Currículo e Instrução Pública - Michigan State University, USA (1995) e Ph.D em Educação - Gestão e Políticas Educacionais - Programa Interdisciplinar em Estudos

urbanos - Temple University, USA (2004). É Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica e na Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) da Diretoria de Extensão. É pesquisadora do campo das Ciências da Educação, das relações raciais e educação, relações de gênero e diversidades, currículo e formação de professores (as). Pesquisadora do CNPq, coordena o projeto de pesquisa: Afrociências na Educação Básica e Trajetórias Escolares de Estudantes Afro-Brasileiros no CEFET-MG. Atua na Coordenação Interina da Rede de Mulheres Negras de Minas Gerais. É membro da *American Educational Research Association* (*AERA*); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) sendo titular do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21). Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN), onde atua na vice coordenação do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e grupos correlatos (CONNEABs), assim como na Área Feminismos Negros.

Taís Tavares Mascarenhas - Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), Especialista em Urbanismo EA-UFMG (1991) e O&M - Organização, sistemas e métodos UNA (1991). Atualmente é sócia diretora de Atis Projetos e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-MG. Linha de pesquisa - Práticas Educativas em Ciência e Tecnologia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Analogias e Metáforas na Tecnologia (AMTEC e GEMATEC) do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Possui vasta experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Ensino e Projeto de Arquitetura e Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, pesquisa, gestão, coordenação, desenvolvimento, compatibilização, aprovação e acompanhamento de projetos e obras.

Thiago Eduardo Freitas Bicalho – Mestrando em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), Licenciatura em Turismo, Hospitalidade e Lazer (CEFET-MG), Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade do Algarve (UFMG/UAlg) e Técnico em Guia de Turismo pelo Senac Minas. Tem experiência no mercado de turismo e com processos de educação não-formal no âmbito ambiental, patrimonial/artístico e religioso. Áreas de interesse: Turismo, Formação humana e profissional, Juventude e Cultura.
E-mail: thiagoe.bicalho@gmail.com

Valdete A. F. M. Gomes – Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestra em Educação pela UFOP. Pesquisa valorização docente a partir de narrativas de professoras. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI) da UFOP. Atua como professora de educação infantil da rede municipal de Mariana, MG.

Vandeir Robson da Silva Matias – Doutor, mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor e Pesquisador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-MG. Atua também como professor de Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG.
E-mail: vandeir@cefetmg.br

Vinícius Souza Nascimento – Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: vsnvica@gmail.com.

O livro que trazemos a público é um dos resultados da parceria entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e em Educação Tecnológica do Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais PPGET/CEFET-MG). Nele, reunimos uma coletânea de estudos recentes de investigadores de diferentes universidades do País que se têm voltado para a pesquisa no campo da Educação e da Educação Tecnológica e Profissional.

Os estudos que se encontram presentes nesta obra dão mostras do conhecimento produzido nas diferentes Instituições de Ensino Superior do País sobre o campo da Educação e, certamente, interessam, não apenas aos estudantes do Ensino Superior, como também aos docentes e estudantes da Educação Básica, às (aos) pesquisadoras (es) e ao público mais amplo que, aqui, encontrará ferramentas conceituais e metodológicas para conhecer mais sobre a Educação e a Educação profissional.

Fica o nosso convite à leitura e à reflexão que os estudos, certamente, vão lhes proporcionar!

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG
Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação

CEFET-MG

COLEÇÃO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

PROAP
Programa de Apoio à Pós-Graduação

CAPES

DE CASTRO