

ISSN 2358-4319 (versão online)



**educação e
emancipação**

v.15, n.1, jan./abr. 2022

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 15, n. 1, jan./abr. 2022

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

- Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha
Antônio Joaquim Severino - USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares - UFF
Cláudio Pinto Nunes - UESB
Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá
Enéas Arraes Neto - UFC
Fabiane Maia Garcia - UFAM
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México
Luis Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -
Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft
- Alemanha
Maria Cristina Martínez Pineda - Universidad Pedagógica
Nacional - Colombia
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra
- Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa - UFF
Vera Gaspar da Silva - UDESC

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado

Revisão de Normalização

Weltiene Sirlei Nogueira Santos

Bolsista

Weltiane Sirlei Nogueira Santos

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 – São Luís/MA
Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou
revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación - México)
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -
<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de
Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.15, n.1 jan./abr. 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n1.2022>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 12

Artigos

Do normal a um novo normal, onde a educação precisa estar? 14

Valdete Gusberti Cortelini

Geraldo Antônio da Rosa

Dilnei Abel Daros

Análise semiótica do discurso e perspectivas educacionais na mídia: quando o negro é colocado como figurante 47

Renan Antônio da Silva

Maria Cecília de Souza Minayo

A formação do professor da educação profissional técnica de nível médio: contextos e contradições 73

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos

Bernadete de Souza Porto

Francisca Rejane Bezerra de Andrade

Cultura escrita em um espaço de privação de liberdade: é possível garantir uma formação humana integral? 104

Daniela Cristina da Silva Garcia

Docência no Quilombo Itambé: história, memória e vivências 129

Nilce Vieira Campos Ferreira

Luisa Bomdespacho Rodrigues

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

Educação de pessoas jovens e adultas: uma perspectiva realista ou simples utopia? 156

Márcia Isabel Gentil Diniz

Leandro Alcasar Rodrigues

A formação na educação profissional e tecnológica no ensino técnico integrado: expectativas para uma formação humana em uma instituição do norte de Minas Gerais..... 179

Wanderson Pereira Araújo

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Maurício Gabriel Mendes Gaia

Diversos olhares sobre o PIBID no Subprojeto de Biologia..... 203

Joelma de Fátima Mendes

Ivy Daniela Monteiro Matos

Rute Meira Ribeiro

Resultados e percepções da política educacional na cidade do Rio de Janeiro (2009-2016)..... 232

Jairo Campos dos Santos

Luiza Alves de Oliveira

'Cadê? Tá aqui!': uma história de cantar e de brincar 256

Giana Amaral Yamin

Míria Izabel Campos

Juliane Ferreira Vieira

A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos de um campus agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais..... 283

Hellen Vivian Moreira dos Anjos

Remi Castioni

Fernando Barreto Rodrigues

**A corporeidade e o desenvolvimento pessoal na formação
continuada de professoras308**

Fernanda Pastori Franzé

Fernanda Rossi

**O corpo ausente: a pesquisa educacional em tempos de
pandemia (2020-2021)337**

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Lidia Vasconcelos Rodrigues

Contents

Editorial 12

Articles

From normal to a new normal, where does the education need to be?14

Valdete Gusberti Cortelini

Geraldo Antônio da Rosa

Dilnei Abel Daros

Semiotic discourse analysis and educational perspectives in the media: when the black is placed as an extra47

Renan Antônio da Silva

Maria Cecília de Souza Minayo

Teacher training for vocational and technical high school education: contexts and contradictions73

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos

Bernadete de Souza Porto

Francisca Rejane Bezerra de Andrade

Written culture in a space of deprivation of freedom: is it possible to guarantee an integral human formation?..... 104

Daniela Cristina da Silva Garcia

Teaching at Quilombo Itambé: history, memory and experiences..... 129

Nilce Vieira Campos Ferreira

Luisa Bomdespacho Rodrigues

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

Youth and adult education: a realistic perspective or a simple utopia? 156

Márcia Isabel Gentil Diniz
Leandro Alcasar Rodrigues

Training in vocational and technological education in the technical courses integrated to high school: expectations for human training in an institution of northern Minas Gerais 179

Wanderson Pereira Araújo
Cláudio Wilson dos Santos Pereira
Maurício Gabriel Mendes Gaia

Several views on PIBID in the Biology Subproject 203

Joelma de Fátima Mendes
Ivy Daniela Monteiro Matos
Rute Meira Ribeiro

Results of the educational policy in the city of Rio de Janeiro 2009/2016 and perceptions 232

Jairo Campos dos Santos
Luiza Alves de Oliveira

“Where is it? It’s here!”: a story of singing and playing 256

Giana Amaral Yamin
Míria Izabel Campos
Juliane Ferreira Vieira

The option for integrated secondary education: the case of students from an agricultural campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology from the North of Minas Gerais 283

Hellen Vivian Moreira dos Anjos
Remi Castioni
Fernando Barreto Rodrigues

Corporeality and personal development in continuing teacher education 308

Fernanda Pastori Franzé

Fernanda Rossi

The absent body: educational research in pandemics times (2020-2021)..... 337

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Lidia Vasconcelos Rodrigues

Sumario

Editorial 12

Artículos

De la normalidad a la nueva normalidad, ¿dónde debe estar la educación? 14

Valdete Gusberti Cortelini

Geraldo Antônio da Rosa

Dilnei Abel Daros

Análisis semiótico del discurso y perspectivas educativas en los medios: cuando el negro se coloca como un extra..... 47

Renan Antônio da Silva

Maria Cecília de Souza Minayo

La formación del profesor de la educación profesional técnica de nivel medio 73

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos

Bernadete de Souza Porto

Francisca Rejane Bezerra de Andrade

Cultura escrita en un espacio de privación de libertad: ¿es posible garantizar una formación humana integral? 104

Daniela Cristina da Silva Garcia

Docencia en Quilombo Itambé: historia, memoria y vivencias..... 129

Nilce Vieira Campos Ferreira

Luisa Bomdespacho Rodrigues

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

Educación de personas jóvenes y adultas: ¿una perspectiva realista o simple utopía?..... 156

Márcia Isabel Gentil Diniz

Leandro Alcasar Rodrigues

Formación en educación profesional y tecnológica en educación técnica integrada: expectativas para la formación humana en una institución del norte de Minas Gerais 179

Wanderson Pereira Araújo

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Maurício Gabriel Mendes Gaia

Varias opiniones sobre PIBID en el Subproyecto de Biología 203

Joelma de Fátima Mendes

Ivy Daniela Monteiro Matos

Rute Meira Ribeiro

Resultados de la política educacional en la ciudad del Río de Janeiro 2009/2016 y percepciones..... 232

Jairo Campos dos Santos

Luiza Alves de Oliveira

‘¿Dónde está? ¡Aquí está!’: una historia de cantar y de jugar..... 256

Giana Amaral Yamin

Míria Izabel Campos

Juliane Ferreira Vieira

La opción por la enseñanza secundaria integrada: el caso de los alumnos de un campus agrícola del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais 283

Hellen Vivian Moreira dos Anjos

Remi Castioni

Fernando Barreto Rodrigues

Corporalidad y desarrollo personal en la formación continua del profesorado.....308

Fernanda Pastori Franzé

Fernanda Rossi

El cuerpo ausente: investigación educativa en tiempos de pandemia.....337

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Lidia Vasconcelos Rodrigues

EDITORIAL

A pós-graduação na UFMA registra em seu percurso a necessidade premente de responder às demandas socioeducacionais regionais e, sobretudo, locais, que nos anos de 1980 impunham-se imperiosas no Estado do Maranhão. Nesse percurso, tem-se a implantação na UFMA do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* – o Mestrado em Educação – que no seu caminhar, a partir de 1988, busca integrar pesquisadores (as) de áreas de conhecimento das licenciaturas e das Ciências Sociais Aplicadas.

Nesse processo, premido por circunstâncias internas e externas adversas à sua integração ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, promove nos anos iniciais da década de 1990, um trabalho de reestruturação para adequar-se às exigências advindas da política educacional em curso. Desse modo, veio contribuindo para a formação docente das licenciaturas e áreas de conhecimento afins, como para o incremento da pesquisa educacional nesse Estado.

Tendo sido recomendado pela Capes, em 2001, aprofunda esforços para consolidar os grupos de pesquisa, estimulando e socializando a produção do conhecimento educacional e, por essa perspectiva, integra ensino, pesquisa e extensão, construindo relações orgânicas entre universidade e sociedade, entre os cursos de licenciatura, entre a graduação e a pós-graduação.

Assim, a trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se inscreve, desde então, no persistente intento de criar oportunidades para o desenvolvimento de práticas conjuntas de ensino e de pesquisa entre profissionais de Universidades com tradição de produção científica e de formação em nível de pós-graduação; em suma, de desenvolver uma política de formação de professores universitários, em cooperação com outras IES, por meio do desenvolvimento da pesquisa científica. Esforços que acabam por culminar na criação do Doutorado em Educação, aprovado pela Resolução nº 1.934-CONSEPE, de 27 de setembro de 2019 e reconhecimento conferido pela Portaria nº 480-MEC, de 13 de maio de 2020.

Nesse contexto, em que o caminho se constrói no caminhar, marcado pela crescente interdependência entre educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento social, a produção de conhecimentos científicos e a sua socialização são essenciais na dinâmica dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mormente nos da Educação. Em 1999, o Mestrado em Educação cria, sob a sua responsabilidade, o primeiro veículo formal de divulgação da produção científica, denominado Cadernos de Pesquisa, de efêmera duração, dado que o último número expirou no ano seguinte. Tratava-se então de concretizar uma aspiração, embrião que repousa no Núcleo de Pesquisa em Educação, criado à época da reformulação do curso.

Assentado em terreno mais consistente, desde quando credenciado pela Capes, o PPGE/UFMA decidiu, em assembleia constituída pelo corpo docente, criar um veículo mais sólido para a divulgação da produção científica. Assim, no ano de 2002, foi criada, em consonância aos objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, a REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, a princípio de duração semestral, hoje quadrimestral, a abrigar a produção de pesquisadores internos e externos ao Programa, estendendo-se para além dos espaços nacionais.

Nessas duas décadas, essa iniciativa da coordenação do PPGE e seus professores vem se objetivando a partir da crença na educação, na pesquisa e consequente produção científica, como instrumentos que contribuem para o processo de transformação social. Assim, este é um ano comemorativo dos 20 (vinte) anos da REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, importante e imprescindível veículo de socialização do conhecimento científico que se configura, na contemporaneidade, em total sintonia com os desafios postos pela complexidade do cenário mundial.

Ilma Vieira do Nascimento

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Coordenadora do PPGE/UFMA no período 1997-2003.

Do normal a um novo normal, onde a educação precisa estar?

Valdete Gusberti Cortelini¹

Geraldo Antônio da Rosa²

Dilnei Abel Daros³

RESUMO

O período de isolamento social, em razão da pandemia do COVID-19, trouxe à tona o clamor, no contexto escolar, de uma expectativa e necessidade de se voltar ao “normal”, tendo em vista o atual cenário da suspensão das aulas, atendendo às orientações de prevenção ao coronavírus. Outros ainda demonstram que não voltaremos ao “normal”, que teremos um “novo normal”. Então vem o questionamento em relação à educação. O que seria o normal? Por que a necessidade de termos um normal? Para entender melhor todo esse contexto, apresentamos um estudo do termo “normal”, na história da educação, a partir do advento da Escola Normal no mundo, Brasil e Rio Grande do Sul, trazendo-o para a atualidade, em um processo de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, apoiando-se em Paulo Freire (2015, 2016), em uma dinâmica do agir e pensar, e em Michel Foucault (2018), que debate as relações de

¹ Professora Doutora (2021), Mestre em Educação (2017) e Pedagoga (1999) - Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Pedagogia Gestora com Ênfase em Orientação, Supervisão e Administração Escolar. É professora em cargo de Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino, município de Vista Alegre do Prata – RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5090-6191>. E-mail: valdetegusbertic@gmail.com

² Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade CarlosIII-Madri, Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS/RS. 2020. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910>. E-mail: garosa6@ucs.br.

³ Doutor em Educação. Membro da ANPUH-Associação Nacional de História, da ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ABHO-Associação Brasileira de História Oral, Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) na Universidade de Caxias do Sul-UCS e do Projeto de Pesquisa Modos de organizar a escola primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas na mesma Instituição. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0957-4687>. E-mail: ddilnei@hotmail.com.

controle e poder. Outros autores que se entrelaçam à dinâmica proposta, bem como o entendimento da legislação brasileira de formação dos professores, estarão presentes na discussão, que traz as relações de poder as quais se apresentam nas diferentes instituições sociais e se manifestam através de dispositivos que agem de forma bastante sutil, mas muito bem planejada.

Palavras-chave: história da educação; normalidade; isolamento social.

From normal to a new normal, where does the education need to be?

ABSTRACT

The period of social isolation, due to the COVID-19 pandemic, brought up the outcry, in scholar context, of an expectation and necessity of going back to “normal”, in view of the current scenario of suspension of classes, meeting coronavirus prevention guidelines. Some authors demonstrate that we are not going back to “normal”, that we will have a “new normal”. Then comes the question related to education. What would be normal? Why this necessity of a normal? To understand better this entire context, we present a study about the term “normal”, in the history of education, from the advent of the Normal School in the world, Brazil and Rio Grande do Sul, bringing it to the actuality, in a process of action and reflection about the pedagogical practice, leaning on Paulo Freire (2015, 2016), in a dynamic of the acting and thinking, and in Michel Foucault (2018), that debates the relations of control and power. Other authors who will intertwine with the proposed dynamics, as well as the understanding of the Brazilian legislation for teacher training, will be present in the discussion, which brings the power relations that are presented in different social institutions and are manifested through devices that act in a quite subtle way, but very well planned.

Keywords: education history; normality; social isolation.

De la normalidad a la nueva normalidad, ¿dónde debe estar la educación?

RESUMEN

El período de aislamiento social, por la pandemia del COVID-19, generó el clamor, en el contexto escolar, de una expectativa y necesidad de volver a la "normalidad", ante el escenario actual de suspensión de clases, asistiendo orientaciones de prevención del coronavirus. Otros demuestran que no volveremos a la "normalidad", que tendremos una "nueva normalidad". Luego viene el cuestionamiento en relación a la educación. ¿Qué sería el normal? ¿Por qué la necesidad de tener un normal? Para comprender mejor todo este contexto, presentamos un estudio del término "normal", en la historia de la educación, desde el advenimiento de la Escuela Normal en el mundo, Brasil y Rio Grande do Sul, trayéndolo hasta nuestros días, en un proceso de acción y reflexión sobre la práctica pedagógica, a partir de Paulo Freire (2015, 2016), sobre una dinámica de actuar y pensar, y de Michel Foucault (2018), que debate las relaciones de control y poder. Otros autores que se entrelazarán con la dinámica propuesta, así como la comprensión de la legislación brasileña para la formación docente, estarán en la discusión, que trae las relaciones de poder que se presentan en distintas instituciones sociales y se manifiestan a través de dispositivos que actúan de manera bastante sutil, pero muy bien planificado.

Palabras clave: historia de la educación; normalidad; aislamiento social.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos que abrange a História da Educação envolve entrelaçamentos de vários micro campos que se desdobram e ampliam temáticas vinculadas à constituição e construção de elementos significativos relacionados com a educação. Nesse sentido, a oferta de instrução esteve vinculada a determinados contextos, entre eles econômicos, sociais e políticos. De acordo com

Bastos (2019), no que se refere às origens da escola Normal, o contexto de sua criação estava atrelado ao controle:

Foi na Áustria, no regulamento de 1774, a criação de uma Normalschulen para a formação de professores. O regulamento foi redigido pelo abade agostiniano Johann Ignaz Felbiger, a convite da imperatriz Maria Teresa, para reformar o sistema escolar com o controle do Estado. As reformas compreenderam um período de 1774 a 1780. (p. 4).

Por sua vez, na França, com a mudança da configuração da sociedade econômica, marcada pela ascensão da burguesia, caracterizando o Estado moderno, instaura-se um novo imperativo socioeconômico, tendo como fundamento o capitalismo. Manifesta-se, então, a necessidade de desenvolver um novo vínculo com a leitura e a escrita, entendendo-se que seria específico para as crianças e estabelecido em um processo de escolarização. Nesse contexto, que surge no século XIX, a escola passa a ser um investimento necessário para que os princípios desse modelo de sociedade idealizada tenham condições de configurar-se de acordo com seus preceitos.

Sendo assim, o processo de formação de professores respondeu aos objetivos sócio-históricos vinculados com a organização e a formação dos Estados Nacionais, nesse sentido, o ambiente das Escolas Normais teve como uma de suas grandes finalidades ser um espaço para ensinar sujeitos a tornarem-se futuros educadores, com um perfil constantemente avaliado, observado, polido em razão dos propósitos das políticas públicas do período, como é referido no Dicionário de Pedagogia Labor:

Más tarde, em 1804, se creó una Junta de exámenes, y em 1806 se mandó que em todas las capitales se formasen análogos Tribunales, compuestos del corregidor, de dos o tres maestros y de um secretario. (DICCIONARIO DE PEDAGOGIA LABOR, 1936, p. 1263).

A Escola Normal representa nesse momento o local de legitimação do poder do Estado que está se estabelecendo com

novas roupagens de domínio, em virtude da influência da Igreja Católica estar se redirecionando no território europeu. O processo formativo é constituído de maneira a produzir profissionais importantes na corroboração dos ideais governamentais dentro daquele contexto, podendo-se afirmar que o professor que é “produzido” naquela escola normal reflete a estrutura fomentadora determinada pelos direcionamentos políticos com fins de organização social.

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte de uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Em nome da verdade que se projeta a cada momento histórico, político e social, arquitetam-se discursos que venham concretizá-la por meio de dispositivos que, pensados a cada época, agem e se constituem de formas diferentes, mas nunca menos eficazes, com o propósito de garantir a organização social e econômica desejada.

Esses discursos tecidos em malhas finas articulam-se capilarmente no campo educacional impedindo mudanças que modifiquem as estruturas vigentes-imperativo dito sem ser compreendido às claras-, mas atuante na prática negacionista de uma educação humanizadora e dialógica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

O caminho traçado por quem pensou a educação ao longo da história, atendendo a interesses econômicos, sociais e políticos, colocou o sujeito educador em uma condição de instrumento viável

para que os objetivos a serem alcançados fossem atingidos. Criou-se uma estrutura de desvalorização da profissão, principalmente por ser desenvolvido, em sua maioria, por mulheres, que há algum tempo vêm conquistando seu espaço na sociedade, o qual precisa ser constantemente reafirmado, dentre outras situações voltadas a questões de investimentos na infraestrutura, pesquisa e inovação. Esses movimentos, que se apresentam para manter o poder estabelecido pelos interesses de uma sociedade capitalista, neutralizam a prática humanizadora e dialógica, se não encontrarmos brechas de discussão, debates e reflexões pertinentes sobre a práxis pedagógica.

São esses momentos que levam a educação para o seu lugar de excelência: estar a serviço da reflexão crítica em que os sujeitos envolvidos no processo entendam o seu compromisso social como protagonistas de seu movimento histórico voltado à transformação e à mudança, para uma sociedade humana que tenha suas bases construídas no diálogo, na justiça e na ética.

CONTEXTO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

O contexto brasileiro e sul-rio-grandense também sofreu as influências arquitetadas para o cenário mundial de uma educação bancária, de acordo com o pensamento de Paulo Freire.

O surgimento da Escola Normal no Brasil remete ao período das primeiras décadas após a proclamação da independência, e a configuração de estrutura voltada para a instrução pública que vem se desenhando há longo tempo terá poucas modificações significativas em relação a se ter um regime de instrução fora da influência forte da Igreja Católica.

Nesse período da história, a religião católica continua sendo a oficial, regulamenta-se o "catecismo", que passa a fazer parte do currículo das escolas, juntamente com a ênfase na escrita ortográfica, na aritmética e nos cálculos, bem como nas normas e regras cívicas e morais. Com relação à formação de professores dentro de recorte de tempo entre 1827 e 1890, a Lei das Escolas de Primeiras Letras vai

obrigar que os professores paguem as despesas que possam advir de sua própria instrução.

Considerada uma nova fase (1890-1931), ocorre a inauguração do período republicano, no qual as Escolas Normais chegam ao Brasil. A primeira surge por volta de 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, funcionando em curto período (1835-1845), é reaberta em 1859, tendo como foco de ensino mútuo/monitorial (BASTOS, 2019).

A partir daí, reorganizam-se as políticas educacionais com a reforma da instrução pública paulista, que veio se constituindo numa ideologia fundamentada num pedagógico renovador implementando-se as escolas superiores, primárias e secundárias, a nível nacional. Todo o arcabouço educacional da época estava voltado para a instrução da elite; as massas populares não eram contempladas nesses projetos.

Em 1834, fica a cargo das Assembleias Provinciais fazer a legislação que organizaria a criação e a manutenção das Escolas Normais no país. O Decreto-Lei de 02 de janeiro de 1946, de número 8.530, institui a Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil e indica fundamentos norteadores de como deveriam se estruturar dentro do país. Entre os referenciais que lá constam estão as “finalidades”, os “limites” e prazos de formação, bem como de atuação posterior à formação desses alunos.

É necessário compreender como o espaço de formação desse modelo profissional vai se apropriar ou mesmo coexistir, fazer a transição entre o modelo artesanal de formação e a formação agora institucionalizada (VILLELA, 2011).

Em 1961 temos uma regulamentação que unifica a educação nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), entrando nos governos militares com decretos que tinham força de lei até a abertura política que culminou na Constituição de 1988, abrindo espaço para a atual LDB, 9394/96. O processo legislativo educacional configura-se como um verdadeiro campo de disputa entre o público, o privado e o confessional, influenciando de maneira decisiva a formação de professores.

O período em que se instala a Escola Normal do Rio Grande do Sul apresentará algumas características que, de certa forma,

permeavam a instrução no país como um todo, em especial a ausência de verbas específicas, estruturas físicas deterioradas para formação docente, quando não o próprio fato de não existir local apropriado para esse objetivo.

Com relação ao Rio Grande do Sul, os movimentos para a criação da Escola Normal ocorrem a partir de 1860, quando, pela lei 446, de 4 de janeiro de 1860, em seu artigo 36, parágrafo 21, a Assembleia Legislativa Provincial autorizou a Presidência da Província (SCHNEIDER, 1993) a estabelecer na Capital uma escola para formar professores. Longos desafios e obstáculos econômicos, políticos, disputas de poder irão permear esse processo durante alguns anos ainda antes de se concretizar a definitiva criação dessa modalidade de escola. Como descreve Schneider (1993, p. 234) em seu estudo,

O regulamento do Curso de Estudos Normais determinava em seu artigo 1º que haveria uma Escola Normal anexa ao Liceu, na qual se preparariam os professores de ambos os sexos para a instrução primária. O Curso teria a duração de dois anos. O artigo 2º determinava que o caráter dessa Escola seria principalmente prático e obrigatório a todos os que pretendessem exercer o magistério de 1º e 2º graus. Para dirigir a Escola Normal foi nomeado o padre Joaquim Caciue de Barros, a 5 de abril de 1869.

Esse período da instrução no Rio Grande do Sul é marcado por eventos que apontam determinadas características que até a contemporaneidade parecem manter-se, como, por exemplo, a falta de estrutura física para estabelecer a Escola Normal, a ausência de verba pública efetiva para custeio de despesas básicas de manutenção da Escola Normal, funcionários e professores.

As diretrizes básicas do funcionamento da educação pública, através da Escola Normal, eram estabelecidas pela Assembleia Legislativa Provincial e implantadas e fiscalizadas pelo “Inspetor-geral da Instrução Pública”, que, entre outras atribuições, necessitava manter a ordem, ser contra a anarquia e prezar pela monarquia, mantendo a boa conduta, principalmente nos períodos eleitorais, e declarando-se católico e clerical. Dessa forma, “[...] através do

Regulamento do Curso de estudos Normais, mandado executar a 5 de abril de 1869, era criada a tão reclamada e tão esperada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul” (SCHNEIDER, 1993, p. 234).

Por volta de 1850, com a implantação do Ensino Secundário no Rio Grande do Sul, alguns alunos da Escola Normal passaram a ser recrutados para serem professores adjuntos. Tais profissionais necessariamente precisariam apresentar bom comportamento e habilidades voltadas ao magistério, e preferencialmente ser filhos de professores.

Outro documento de significativa importância foi a Lei Orgânica do Ensino Normal do final da década de 1940, no período pós Governo de Getúlio Vargas no Estado Novo, um momento com características ditatoriais. O Decreto-Lei de número 8.530 do dia 02 de janeiro de 1946 vai dar orientações importantes em relação às modalidades de espaços que deveriam formar professores, bem como determinava quais disciplinas deveriam fazer parte do corpo teórico de cada instituição.

Entre esses elementos, a Segunda Guerra Mundial, que se desenvolveu no final da década de 1930 até meados da década de 40, no regime de governo ditatorial de Getúlio Vargas, com o Estado-Novo, pode ser levada em conta como constituinte do vivido naquele momento. É possível pensar os aspectos de formação de professores, que estariam diretamente em contato com as populações do país, em um momento de transição econômica, do posicionamento político perante as potências que estariam surgindo no nível mundial e da censura crescente em relação aos governos ditatoriais e seus resquícios que indicavam qual o modelo de cidadania ou de sujeitos deveria estar inserido naquela sociedade.

De maneira preliminar, é possível fazer uma relação desse momento histórico e a contemporaneidade, pois as instituições formadoras de professores que vão ser estruturadas a partir desse Decreto-Lei passaram a funcionar em meados de década de 1950, momento que no Estado do Rio Grande do Sul houve uma política de incremento para levar a educação a todas as localidades, independentemente do seu tamanho ou população, no governo de Leonel de Moura Brizola (1959-1963).

Seguindo a linha de raciocínio cronológica, é possível mencionar de maneira inicial que os “símbolos” de controle e ordem ensinados naqueles ambientes de formação de professores podem ter contribuído para a formação de uma camada social com perfis que agregaram resquícios do “saber-fazer” instituído daquelas décadas.

O indicativo de que o Governo do período é o único orientador e provedor de estabelecimentos Normais e suas regulamentações demonstra a importância da política pública direcionada à formação de professores, bem como, analisando no capítulo IV do Decreto/Lei nº 8.530/1946, a rede estrutural que deveria funcionar em vários estágios possíveis da formação docente desde os primeiros anos de composição.

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário. 2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial. 3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1946).

No que tange ao Curso para Formação de Regentes Primários, haverá dois parágrafos que indicam o contexto da época que se efetivava no país, com regiões que haviam recebido imigrantes europeus e também a intenção de formação de mão de obra desde os primeiros anos de ensino na escola para onde iriam atuar esses professores. É pertinente lembrar que o país está em uma fase de transição entre uma economia de predominância agrária para a industrial e um processo de urbanização.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região. § 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de

colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições. (BRASIL, 1946).

A formação de uma complexa rede de sujeitos que poderiam elaborar documentos de orientação para diretores, professores, bem como supervisores, inspetores, administradores e encarregados de provas também foi contemplada, indicando que houve tempo e estudo na criação desse documento legal. É necessário dar ordenamento não apenas jurídico, mas no “corpo” que manterá as instituições formadoras de professores “protegidas” do que não é “normal” e focadas na sua finalidade em formar uma identidade de sujeitos ordeiros e olhando para o futuro que possui um significado linear de progresso como certeza.

É relevante lembrar que, de acordo com a referida Lei Orgânica de Ensino Normal, há uma intencionalidade de atuação voltada de maneira significativa para as áreas de maior concentração de população nessa época que são as áreas rurais e nesse sentido observa-se que esse documento legal é um elemento “certificador” das motivações daquele horizonte político não apenas no sentido formativo instrutivo, mas que abrangeu a ascensão do docente como um “representante” norteador social nessas comunidades.

Há uma formação que ao mesmo tempo instrui, lapida e posiciona normalistas nos ambientes escolares como representantes de um saber com destaque naqueles contextos comunitários não apenas em relação à escola, pois a docência será percebida além do espaço escolar onde esse ser “vacionado” vai transitar, seja na igreja, nos eventos comemorativos cívicos, nos jornais comunitários, ou seja, a abrangência da política pública educacional é multiplicada.

E assim, ao longo da história da educação, cada contexto procurou colocar o professor, através das formações iniciais e continuadas, nas trilhas de projeções que atendessem às expectativas postas para cada momento social, político e econômico: domínio clerical, professor como transmissor do conhecimento, educação voltada à valorização das experiências do aluno e de seus conhecimentos prévios, presença de impactos das tecnologias da informação e outras tendências que foram surgindo ao longo da

história da educação, de modo planejado e analisado a partir de experiências vividas ou de propostas a serem aplicadas. O que não é muito do interesse da sociedade que ora se apresenta é desenvolver no aluno habilidades estratégicas de lidar com o novo, com o inesperado e com o diferente. Essas premissas colocam o sujeito na posição de protagonista na busca de uma emancipação humana e social, o que contraria os interesses de um ensino rígido, reprodutor e classificatório. E o diferente se apresentou para todos nós, de forma inesperada e sem escolhas, com a pandemia.

O ano de 2020 marca a história do mundo com a pandemia da COVID-19. Fomos conduzidos a seguir protocolos sanitários, viver o isolamento social, continuar trabalhando nas escolas com ensino remoto, com pouco suporte técnico pedagógico e tecnológico, sob momentos de medo, angústia, incertezas e crises existenciais. Precisávamos continuar mantendo os vínculos afetivos e pedagógicos com as famílias e alunos, passamos a entrar na casa de cada aluno nos diferentes horários do dia, e nossa prática passou a ser um exercício exaustivo, criticado, valorizado, enfim nos utilizamos de meios tecnológicos que permitiram dar continuidade às aulas, cada professor da sua casa, sem vivenciar a expressão facial e corporal de cada aluno, na relação que estávamos acostumados a viver.

Os professores passaram a receber prazos, normas e cobranças de documentos e planejamentos que nem ao certo sabiam se estavam sendo coerentes com os objetivos da educação, aliás, que objetivos? Cuidou-se do externo, mas não do interno. Muitos professores adoeceram e viveram a frustração de estar convivendo com situações das quais não conseguiram dar conta, tanto no aspecto humano quanto profissional.

A educação, de maneira geral, precisou adaptar-se ao momento que estávamos e estamos vivendo, em consonância com os documentos normativos e legais que orientaram a educação no Brasil em 2020.

Entendemos que a situação causada pela Pandemia da COVID-19, que fez com que fosse declarado no Brasil o Estado de Calamidade Pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo Executivo do Brasil nº 6/2020, de 18 de março, sendo que o Congresso Nacional, em 20 de março, reconheceu a ocorrência do estado de

calamidade pública, nos termos do Decreto Legislativo nº 6/2020, como forma de prevenção ao avanço da então denominada Pandemia COVID-19, exigiu a adoção de medidas de distanciamento e isolamento social, sendo necessárias paralisações de todos os tipos de atividades, inclusive as educacionais.

Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020a).

Seguindo a legislação estabelecida para esse momento de crise sanitária, foram sendo aprovadas normativas para amparar a continuidade do processo educativo, e em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.” (BRASIL, 2020b).

Diante da necessidade de planejamento e de organização do ano letivo, o período da suspensão das aulas regulamentou-se através de flexibilizações quanto ao cumprimento dos dias letivos, normatizando as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, dentro da vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior (BRASIL, 2020c), o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três documentos:

Parecer CNE /CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.”; Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações

Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020g).

Tendo em vista o avançar do ano letivo e a continuidade da suspensão das aulas, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (BRASIL, 2020h), possibilitando a oferta de atividades de ensino não presenciais.

Assim, o Conselho Nacional de Ensino, através do Parecer CNE/CP nº 15/2020, deliberou pela possibilidade de oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais, para todos os níveis e etapas, formas e modalidades de educação e ensino, até 31 de dezembro de 2021, a critério do sistema de ensino e escolas.

Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020g).

Trazemos este último contexto porque, embora não tenha sido planejado e organizado pelas legislações de formação de professores, precisou fazer parte do cenário educacional com normativas para que as aulas não parassem e, para esse propósito, a educação precisou se ancorar nas construções pedagógicas alicerçadas ao longo da trajetória pessoal e profissional dos docentes. A tecnologia serviu como uma ferramenta para facilitar esse processo, mas os saberes construídos no campo da educação foram primordiais para que se efetivasse na prática. Esses saberes, que possibilitaram ao profissional da educação se reinventar na prática, nem sempre fazem parte do currículo das escolas “normais”, o que engessa também a prática docente voltada para uma educação humanizadora, com protagonismo e compromisso social.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA LDBEN 9394/1996

O caminho da história da educação no Brasil indica vestígios em que se articulam saberes construídos ao longo da vida e na nossa formação acadêmica. “A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade” (FOUCAULT, 2018). Quando falamos em regimes de verdades, não podemos deixar de pensar nas relações que nos dão a possibilidade de compreender o passado, o presente e o futuro, de acordo com o que nos propõe Hartog (2014).

Um olhar para a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, tendo como enfoque a formação docente e a formação continuada, que passou a ter mais destaque a partir dessa legislação, é um movimento necessário através do resgate dos textos dos projetos que antecederam a LDBEN aprovada em 1996, bem como as alterações referentes aos artigos pertinentes à formação docente, até 2014.

O projeto apresentado por Octávio Elísio, em dezembro de 1988, e enviado à Câmara dos Deputados, conforme Saviani (2016), nos indica que a formação para os professores e especialistas seja feita em nível superior, porém, para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, admite-se formação em nível de 2º Grau (Nível médio modalidade normal). O parágrafo único desse projeto menciona o estágio atual da educação brasileira, justificando a formação exigida no momento. O Segundo grau, na época assim denominado, seria suficiente. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2016, p. 72). Cogita-se que, por trás da ideia de que um nível de ensino pré-definido por lei como suficiente para ensinar, sem alimentar e impulsionar a continuidade da reflexão numa relação entre teoria e prática, pode trazer subentendida a concepção de conhecimento raso, finito e pronto.

Paralelo a esse momento, em âmbito mundial, caminhava-se para discussões que foram aprovadas em Conferência, como a

“Declaração Universal dos Direitos Humanos”, conforme a qual todos os cidadãos têm direito à educação, tendo sido realizada na Tailândia em 1990. Diante das metas estabelecidas, o Brasil, que há pouco tempo saía de um período de Regime Militar, contava com uma caminhada ainda muito fragilizada em relação ao direito à educação para todo o cidadão brasileiro.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. (SAVIANI, 2016, p. 7).

O fato de considerar o analfabetismo uma doença à sociedade capitalista, pois o perfil da população não estava respondendo às exigências do mercado de trabalho, fez com que, ainda em 1930, fosse criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação precisava ser reconhecida a nível nacional, ou seja, o Brasil, que até então era composto por uma população de agricultores e praticamente analfabetos, através de seus representantes políticos e econômicos, vê a necessidade de dar a instrução básica para que se formasse mão de obra para a industrialização nos grandes centros.

Assim como o medicamento precisa ser dado na dosagem certa, a educação também precisa ser controlada. Saúde e educação em um mesmo patamar de controle e vigilância com a intenção de que, por meio de dispositivos adequados a cada categoria, possa-se fazer com que as estruturas de poder não se modifiquem. “É pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas” (FOUCAULT, 2018, p. 242). São justamente os mecanismos que, por meio de um saber arquitetado, constituem um campo de poder responsável por direcionar o que as ciências humanas podem ou não ensinar, para que os padrões comportamentais do indivíduo não sejam modificados, bem como as estruturas das classes sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/1971, fixa as diretrizes que trazem a reforma para o ensino de

primeiro e de segundo grau, porém, segundo Saviani (2016, p. 08), o próprio grupo que a elaborou fez o seguinte julgamento: “dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao *slogan* ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’”. Essa diferenciação no tratamento com a educação e o direito à educação nos faz pensar como a legislação educacional poderia ser entendida, sendo: “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2016, p. 9). Ao mesmo tempo é necessária a percepção do que reflete cada legislação em sua época, pois não é uma singela mudança em que se une primário e ginásio no termo 1º grau, mas a representação de um direcionamento feito por uma política pública com intencionalidade de ação direta nos sujeitos que são permeados por ela e indiretamente nas comunidades onde estão inseridos, promovendo alterações significativas em seus cotidianos.

A respeito dos mecanismos de poder presentes na legislação educacional brasileira, pode-se trazer como lente o pensamento de Foucault (2018, p. 39):

Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.

Com a expansão industrial, passa-se do trabalho na propriedade, nos latifúndios, para o desenvolvimento urbano e o trabalho nas fábricas. A forma como o poder se movimenta modifica-se globalmente. Precisa-se de trabalho especializado, e esse saber é possível pela educação, porém ela precisa ser controlada e realizada na medida certa para que os efeitos atendam às expectativas do mercado de trabalho.

Novas estratégias são introduzidas no campo do poder educacional, entendendo-as na equivalência da saúde. Ambas, educação e saúde, disponibilizadas para a população de forma que esse poder não se desestabilize. “Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia,

quotidianamente, o poder, e o poder econômico” (FOUCAULT, 2018, p. 230).

Entende-se que a mudança das bases econômicas se conduz por um poder o qual traz um saber direcionado com seus efeitos no cotidiano, pelo qual o poder possa se legitimar nas bases da sociedade e sustentar suas características de ser capitalista. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham”. (FREIRE, 2016, p. 125).

Neste momento, trazemos novamente a ideia de sujeito em Freire, que o compreende atuante no contexto em que vive, com uma perspectiva de transformar seu entorno, sendo que o mesmo pode estar na posição de oprimido ou de opressor. Na posição que ocupa, define suas lutas - ou para transformações sociais, ou pela manutenção do sistema.

Esse saber que sustenta as bases econômicas mascara a educação problematizadora, pois seus efeitos abalariam as relações que a mantêm ancorada. O objetivo é não permitir a reflexão sobre como estão sendo no mundo. Quando isso acontecer, relações mecânicas e de exploração terão outra conotação e ressonância no cenário econômico.

Em 1988, após Octávio Elísio ter apresentado a primeira emenda de autor e de uma segunda em 1989, que foi avaliada pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto foi aprovado neste mesmo ano.

Em meio à tentativa de se exercitar a democracia, ouve-se o povo, porém na medida em que esse saber que será alimentado não modifique as estruturas do poder que mantêm os mecanismos da sociedade ativos. Poderíamos dizer que aconteceu uma democracia revestida de farsa? Um humanismo na negação do homem? E hoje a caminhada até a atualidade nos trouxe outros parâmetros?

A compreensão de que o saber na educação é cerceado de muitos saberes, segundo Tardif (2012), que o sustentam e o alimentam por organizações maiores com objetivos definidos ao que pretendem alcançar, faz a diferença no cotidiano escolar. Só refletimos e pensamos nosso cotidiano escolar se tivermos a

compreensão de sua complexidade, bem como da racionalidade ou das racionalidades que o referenciam.

Porém, para a aprovação final do projeto de texto da LDBEN, seria necessário passar para a Câmara do Deputados e para o Senado. Essa tramitação, um tanto demorada, permitia que outros também apresentassem novos projetos de LDBEN. De 1989 a 1992, vários projetos foram apresentados, mas foi em 20 de maio de 1992 que o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro apresentou estrutura e redação que se diferenciam dos projetos anteriores: Formação para professores em Nível Superior, programas de formação para professores recém-formados, formação continuada e pesquisa e formação em serviço. Permitimo-nos dizer que, do texto anterior, deu-se um salto de qualidade para a Educação de Base: Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Frente à complexidade dos processos presentes na elaboração e aprovação da LDBEN, busca-se o pensamento de Foucault (2018, p. 40-41): “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”.

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são *adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...]. (TARDIF, 2012, p. 104)

De acordo com Tardif, os saberes dos professores se constituem em tempos sociais diferentes, por isso consideramos que os aspectos da LDBEN apresentados de assegurar “*a pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar*”, é um exercício muito importante na docência, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, consigam ajudar seus alunos diante das dificuldades encontradas e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma formação continuada em serviço. Freire nos diria que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens

sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 75).

Dessa forma, o protagonismo volta à Câmara dos deputados, e em 1996 é aprovado o atual texto da LDBEN. Embora o texto atual tenha sido aprimorado em relação à primeira redação apresentada como projeto, há exigência da formação em nível médio modalidade normal para os professores atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O único escrito que apresenta a redação da formação em nível superior, para essas modalidades, foi o apresentado pelo senador Darcy Ribeiro.

Paralelamente à aprovação da LDBEN, foi decretada, de 1997 a 2007, a Década da Educação, período em que, supostamente, esperar-se-ia que fossem criadas políticas públicas educacionais que realmente se preocupassem em dar atenção especial à educação brasileira, sendo prioridade para o Estado e para a sociedade.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172. Esse importante documento veio fixar diretrizes e metas, além de prever os recursos necessários para que a Década da Educação fosse efetivada com sucesso.

Porém, vive-se o momento educacional em que existe o amparo legal para qualificarmos a formação docente, cria-se um plano para que a legislação se concretize, mas nos deparamos, no final da década, com poucos avanços para os quais a mesma se propunha.

Desenha-se, pois, como melancólico o término da década da educação, que acontecerá, conforme a definição legal, em 22 de dezembro do próximo ano. Seu principal instrumento, o Plano Nacional de Educação, apesar de contar com uma sobrevida de três anos, fornece uma imagem eloquente do fracasso da década: é letra morta; nada significa. (SAVIANI, 2016, p. xxi – prefácio à 10ª edição (Campinas, 26 de junho de 2006).

Analisando a situação exposta, surgem muitos questionamentos. Por que propor uma década para a educação, dar-lhe suporte em documento norteador e não atingir boa parte dos objetivos propostos para a formação docente? De quem se está a

serviço propondo a lei e de quem se está a serviço não cumprindo essa mesma lei?

Ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. (FOUCAULT, 2018, p. 288).

Poderíamos considerar a legislação uma “técnica de registro” e as políticas públicas como “aparelhos de verificação”? Nessa linha de raciocínio, atrevemo-nos a afirmar que a legislação está posta por conta de se cumprir índices para atingir metas exigidas pelo Banco Mundial, mas não passam de obrigações voltadas ao desenvolvimento econômico.

Parece-nos que, em 2014, com a provação do Plano Nacional de Educação, com a Lei nº 13.004, vive-se novamente a implementação de metas de qualidade na educação, sendo organizadas pelos Estados e Municípios, porém com a presença de cortes nos orçamentos educacionais, desvalorização dos professores, marcado por forte crise econômica e política. E em meio aos imperativos do momento, marcados pelos resquícios do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo, de acordo com Santos (2020), ensejamos o humano da forma mais frágil até então vivida.

Muitas vezes, em nome de uma neutralidade ideológica, legitimamos justamente, através deste silêncio, as técnicas e os instrumentos que sustentam os campos de controle do poder/saber de uma sociedade capitalista. Nesse processo, a escola se torna um mecanismo para se manter ou consolidar essa estrutura, assim Foucault visualizou que a sociedade, no século XVIII, elegeu as prisões para o período da expansão da sociedade industrial. “O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão” (FOUCAULT, 2018, p. 219).

Parece-nos que essa mesma ideia também se passa no setor educacional. Um ensino controlado para que, ao sair da escola, não

ocorram muitas mudanças, principalmente no que se refere a transformações que modifiquem estruturas de poder.

Dentro desta dinâmica, em 2020, o mundo é surpreendido por uma epidemia, do coronavírus, da COVID-19, que transforma o sistema educacional. Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01, “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020i, p.1). A resolução traz normativas legais amparadas na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e nos PNE de 2015, que propõe a Base Nacional Comum à formação continuada de professores. Destaco o Artigo 7º dessa resolução, que nos diz:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020i, p. 4).

Apresenta algumas práticas entendidas como permanentes, no caso do “trabalho colaborativo entre os pares”, mas inferido numa dimensão de educação continuada e determinada em melhorar a prática docente, com foco no conhecimento pedagógico. Assim também, no artigo 13, nos apresenta que:

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. (BRASIL, 2020i, p. 6)

Entendemos que a formação em serviço é a educação continuada, porém a legislação ressalta que o suporte precisa ser

dado por pessoas experientes, ou seja, não apresenta a possibilidade de fortalecer os agentes formadores do cotidiano escolar, ou seja, os profissionais em exercício. A verdadeira formação em serviço acontece quando o refletir sobre as práticas pedagógicas se torna exercício permanente entre todos os agentes escolares e, através das construções feitas em cada realidade, a educação continuada torna-se um suporte muito importante para auxiliar nos estudos que cada cotidiano escolar está desenvolvendo.

Compreendemos que o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades. Não é concebível uma base para formação continuada em um Brasil onde convivemos com inúmeras realidades, culturas, etnias e singularidades históricas. As Políticas de Educação Permanente e Continuada precisam fortalecer o potencial reflexivo dos sujeitos em cada cotidiano escolar, para que, a partir dos desafios de cada realidade, busquem parcerias que venham solidificar práticas que no seu exercício desenvolvam, de fato, o protagonismo na educação.

Parece-me que uma normativa dessas, em meio à pandemia, não trouxe um olhar para o professor no momento vivido, não possibilitou que os pares compartilhassem saberes e se fortalecessem nos desafios, partilhando práticas que deram certo e que poderiam ajudar na caminhada educativa. A normativa traz a responsabilidade do professor em entender como a criança aprende, dominar o conteúdo trabalhado, apresentar coerência sistêmica, mas traça a caminhada solitária voltada às competências e às habilidades. Novamente deixa-se de aproveitar o potencial do trabalho coletivo de construção de saberes no exercício da docência. Será que fomentar essa proposta não seria perigoso? Existe a possibilidade de surgirem problemas com os objetivos da formação profissional para a qual o capitalismo neoliberal projeta que a escola esteja a serviço? Ao mesmo tempo em que entendemos como o pensar modifica estratégias de controle, perguntamo-nos como esse controle pode afastar a prática pedagógica de uma educação mais humana.

Que cidadania estaremos desenvolvendo nos nossos alunos tomando como referência a concepção de mundo do trabalho que faz parte do nosso cotidiano? Se nos propomos a trabalhar por uma educação mais humana, podemos entender o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho em uma mesma dimensão?

Se valorizarmos os saberes dos profissionais da educação no exercício da docência, estamos possibilitando que cada cotidiano escolar construa a sua identidade, seja protagonista e atuante na sociedade, tendo a clareza de que discurso e prática não são antagônicos, mas estão em sintonia para uma educação voltada ao ser humano.

Embora tenhamos a consciência de que essas mudanças aconteceram de forma rápida e sem muita reflexão, mostrou-nos a possibilidade de que é possível fazer diferente e que o espaço educativo não se limita ao ambiente escolar. De um dia para o outro, passamos a mudar radicalmente nossas rotinas, seja no âmbito educacional, social ou econômico e, diante dessa realidade, fomos convidados a pensar: “O que é nossa atualidade? O que está ocorrendo em torno de nós? O que é o nosso presente?” (FOUCAULT, 2018, p. 205).

Observa-se, a partir dos comentários e ações diárias, que, de maneira geral, as pessoas ficaram sem rumo e totalmente inseguras diante da interrupção da rotina de vida que estavam acostumadas a viver, de modo que os clamores se dirigem a: “o que será o novo normal?” ou ainda, “quando voltaremos ao normal?”. É impressionante como o ser humano precisa da norma para poder viver com tranquilidade. Mal sabe ele que essa normatização domina os seus saberes, sua liberdade e sua maneira de viver. Isso podemos evidenciar ao longo da história da formação docente e da manutenção desses saberes, por meio das formações continuadas, garantindo a manutenção da normatividade, da regulamentação e dos modelos pedagógicos padrão.

Embora vivenciemos um momento difícil e delicado, é possível pensarmos nossas ações, permitindo-nos melhorar nosso fazer, sempre tendo como caminho a formação humana. Charlot (2018, p. 18) nos permite avançar um pouco mais, quando nos diz que “A educação não é o produto direto da ação do educador, é o

resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador” Em seu artigo sobre “As figuras do diabo no discurso pedagógico”, possibilita-nos enxergar que esse “diabo” ainda se caracteriza por modelos pedagógicos tradicionais, e que uma forma de nos libertar desse controle estaria em concentrar nossas ações para construir uma pedagogia contemporânea, embasada na definição das relações entre o desejo e a norma, inseridas numa sociedade permeada de diferenças e contradições, entendendo que a educação continua sendo um processo de humanização, socialização e subjetivação. Nessa nova perspectiva, entende-se que precisamos estar atentos às armadilhas do discurso pedagógico que vem introjetado por normatizações, que de forma implícita age para atender aos objetivos da ideologia pela qual a sociedade se configura.

Nossa ação diante da práxis pedagógica nos permite assumir o protagonismo que faz com que a educação de fato assuma sua função social: emancipação do ser humano como protagonista de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando o percurso da reflexão trazida neste texto, pautado nas legislações que instituíram a Escola Normal para a formação de professores, que trabalham no sistema educacional de todo o Brasil, fica evidente que desde o princípio o Estado buscou criar uma identidade brasileira, reconhecendo como a “ideal” para o progresso da sociedade, tendo como pilares a norma e a disciplina. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2014, p. 34).

O constituir-se brasileiro no Século XIX precisou “exalar” elementos importantes como o branco europeu como modelo civilizador, a religião católica como detentora do ideal de postura moral. Entrelaçados, esses elementos podem ajudar em uma sociedade pensada como normal, porém sem a presença de negros ou índios.

Com o passar do tempo, percebemos que a maneira de se consolidar essa identidade foi se modificando por meio de

mecanismos e instrumentos eficazes para que a ordem se mantivesse e, assim, também o controle ideológico e biológico, para que os propósitos consolidados atuassem, mesmo sem serem vistos e até mesmo serem defendidos.

Esse processo reflexivo nos possibilita entender o quanto as relações de poder e disciplina, que permeiam um modelo educativo ao longo da história, sustentam ações na educação com o objetivo da manutenção do sistema econômico e político vigente, e do quanto o desestabilizar desse padrão apresenta as mazelas educacionais.

A educação não é um único caminho, mas bifurcações onde estão respingados vestígios que mostram que ela não é igual para todos os cidadãos, mesmo que as políticas públicas insistam em uma cidadania artificializada com base somente nos setores econômicos.

Se buscarmos os estudos de Foucault, compreenderemos que as prisões e os hospitais psiquiátricos surgem para atender os indivíduos que a escola não deu conta de disciplinar, ou seja, os que não se adequaram à norma. “[...] Se faço as análises que faço, não é porque há uma polêmica que gostaria de arbitrar mas porque estive ligado a certos combates: medicina, psiquiatria, penalidade” (FOUCAULT, 2018, p. 246).

Embora atualmente as ciências humanas desenvolvam inúmeros estudos voltados aos direitos do ser humano, defendendo o direito a uma vida digna a todos, com equidade social, os dispositivos estruturais da sociedade continuam segregando os indivíduos e classificando os que têm direito à vida, à saúde, à educação e a possuir o acesso aos bens necessários para se usufruir de uma vida respeitável.

[...] É um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto. E um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação ... [...] (FOUCAULT, 2018, p. 243).

Voltamos agora ao momento em que estamos vivendo, da pandemia pelo coronavírus – COVID-19, que nos tirou da

“normalidade” do trabalho, da maneira como a educação era ministrada, das relações sociais e demais aspectos relacionados ao social e econômico. Muitos são os clamores por um “novo normal”, mas não seria a busca da afirmação de que a normalidade disseminada para se manter a ordem e a disciplina não seja desestruturada? Então não seria um novo normal, mas o normal mantido através de novos dispositivos, com roupagens diferentes, mas com a eficácia de sempre: controle e ordem das estruturas vigentes.

Se apostássemos em um “novo normal”, presenciariamos o oposto do que vivemos e testemunhamos até então.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2016, p. 123).

Trazemos então o título deste artigo: DO NORMAL A UM NOVO NORMAL, ONDE A EDUCAÇÃO PRECISA ESTAR? Sabemos que não é tão simples assim, levando em consideração a atual conjuntura de nossa sociedade, que a educação como prática da liberdade seja efetivada nas nossas políticas públicas, mas podemos exercer nossa criticidade e reflexão, aproveitando as brechas possíveis para que, através da educação, possamos contribuir para uma sociedade mais digna, solidária e com equidade social, sem segregações e preconceitos. Somos provocados a problematizar e questionar um pouco mais a norma, para que seu mosaico não se solidifique com a disciplina, ordem e segregação, mas com a diversidade, o respeito e a dignidade humana. “Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na posição razão e loucura” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Também se distingue, pelo menos até o momento dessa escrita, que as legislações anteriores desde a década de 1930, passando pelas LDBs e outras ferramentas de destaque na área legal do ambiente que envolve a educação, foram organizadas, pensadas e estruturadas em tempos ditos “normais” e carregam os vestígios e

sinais do seu tempo. Para uma reflexão e futuros escritos: como serão construídos/pensados os próximos direcionamentos legais nessa área?

Percebe-se um direcionamento de antigas práticas com uma roupagem customizada e aparentemente buscadora de uma solidariedade social que nunca houve na realidade. Essas solidariedades são boas no sentido de inserção social desde que o “normal” não seja maculado, o mesmo que permeia desde o século XIX nas relações de poder e na condução das instituições no Brasil.

Também observa-se que a quebra de rotina, a falta do “normal” proporcionada pela pandemia identifica a fragilidade com que o sistema educacional há décadas foi estruturado e pensado, alinhado com força para responder aos sistemas econômicos vigentes independente dos momentos políticos e sociais. A autonomia dos sujeitos, caso estivesse presente com maior significado nos aspectos legais e práticos das rotinas escolares, poderia ter contribuído de maneira propositiva nesse tempo de incertezas.

Ficam algumas indagações e entre elas uma que certamente se sobressai: quais são as consequências dessa “quebra” do normal na vida dos docentes como profissionais identificados com um ambiente formativo que não consegue responder de maneira efetiva à pressão exercida pela demora na resposta operacional? Retornar ao “normal” ou a incerteza de como será o “novo normal”?

O “efeito” pandemia não trouxe muitas novidades em relação às mazelas da educação brasileira, porém exacerbou ainda mais as gritantes diferenças sociais, econômicas, políticas e principalmente educacionais. Ficam alguns questionamentos pertinentes: porventura, em algum momento da história brasileira, as políticas públicas relacionadas com educação de “qualidade” consideraram que haveria uma sociedade “anormal” no sentido da diferença ser o que fortalece um país, o que o conduz ao desenvolvimento social com equidade?

Que tenhamos o cuidado, na educação, de não entender tudo no princípio da razão, porque, neste viés, todos os que não corroboram esta linha de pensamento são considerados loucos. O exercício do pensar e de manter um distanciamento do que nos é

imposto permite que possamos refletir sobre a ação de nossa prática e, a partir de nossa reflexão, sejamos protagonistas de transformações. Quiçá, o campo da educação esteja precisando de um pouco mais de loucura e menos razão.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Da Escola Normal ao Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha**: espaço de formação profissional e intelectual do magistério rio-grandense (1869-2019), Palestra proferida no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul-IHGRS em 09.06.2019. Porto Alegre-RS; 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 6 de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: edição extra C, Brasília, DF, 20 mar. 2020a, Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal, **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 116, 4 jan. 1946. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. E 2 graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.004, de 24 de junho de 2014. Altera os arts. 1º, 4º e 5º da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, para incluir, entre as finalidades da ação civil pública, a proteção do patrimônio público e social. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2014, Disponível em :

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13004&ano=2014&ato=fdacXWE9ENVpWT0d4>. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e 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: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e 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: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Diário Oficial da União: edição 159, seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001, Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: edição extra A, Brasília, DF, 1 abr. 2020b, Convertida na Lei nº 14.040, de 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 28 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**, de 18 de março de 2020. Brasília (DF): AMBES, 2020l. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/762/nota-de-esclarecimento-cne>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. 2020j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CHALOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15171>. Acesso em: 16 ago. 2020.

DICCIONARIO DE PEDAGOGIA LABOR: Editorial Labor, Barcelona, Madrid, Buenos Aires, Rio de Janeiro, 1936.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, 1926-1984. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras filosóficas)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 08 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB - trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul**. (1770-1889). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG/EST Edições, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX: In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Século XIX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 2

Recebido em: *Janeiro/ 2021*.

Aprovado em: *Julho/ 2021*.

Análise semiótica do discurso e perspectivas educacionais na mídia: quando o negro é colocado como figurante

Renan Antônio da Silva ¹

Maria Cecília de Souza Minayo ²

RESUMO

Este estudo faz uma análise do discurso de dois textos veiculados nas redes sociais da internet e duas reportagens televisionadas, replicados no ciberespaço, sobre o preconceito racial. O objetivo deste estudo é o de analisar o discurso e descrever a ideologia e sistemas de valores implícitos nos textos, além de discutir o papel da mídia, como veículo do discurso educacional no que se refere ao combate a crimes de preconceito. Por meio dessa análise discursiva, é possível não só evidenciar o modo como são manifestadas as relações intersubjetivas no contexto midiático, como também revelar as representações ideológicas contemporâneas sobre a temática racial. Para tal estudo, utilizamos a metodologia semiótica. Verifica-se, por outro lado, que se manifestam discursos com uma intencionalidade educativa que não se desenvolve na escola, abrindo espaço para uma discussão sobre o papel da mídia, como veículo de discursos educativos e preventivos.

Palavras-chave: análise do discurso; cultura; discurso educacional; preconceito racial; semiótica.

¹ Doutor em Educação Escolar (UNESP). Docente Colaborador no Programa de Pós – Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>. E-mail: renan.antonio@uece.br

² Doutora em Saúde Pública. Pesquisadora Emérita da FIOCRUZ e CNPq, Bolsista Produtividade 1A. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6187-9301>. E-mail: lepp@rc.unesp.br

Semiotic discourse analysis and educational perspectives in the media: when the black is placed as an extra

ABSTRACT

This study analyzes the discourse of two texts broadcast on social networks on the internet and two televised reports. replicated in cyberspace, about racial prejudice. The objective of this study is to analyze the discourse, describe the ideology, and value systems implicit in the texts, in addition to discussing the role of the media, as a vehicle of educational discourse regarding combating crimes of prejudice. Through this discursive analysis, it is possible not only to highlight the way in which intersubjective relations are manifested in the media context, but also to reveal contemporary ideological representations on the racial theme. For this study, we used the semiotic methodology. On the other hand, there are discourses with an educational intention that are not developed at school, opening space for a discussion about the role of the media, as a vehicle for educational and preventive discourses.

Keywords: discourse analysis; culture; educational discourse; racial prejudice;.

Análisis semiótico del discurso y perspectivas educativas en los medios: cuando el negro se coloca como un extra

RESUMEN

Este estudio analiza el discurso de dos textos difundidos en redes sociales en internet y dos reportajes televisivos. replicado en el ciberespacio, sobre el prejuicio racial. El objetivo de este estudio es analizar el discurso y describir la ideología y los sistemas de valores implícitos en los textos, además de discutir el papel de los medios de comunicación, como vehículo del discurso educativo en lo que respecta al combate de los delitos de prejuicio. A través de este análisis discursivo, es posible no solo resaltar la forma en que las relaciones intersubjetivas se manifiestan en el contexto mediático,

sino también revelar las representaciones ideológicas contemporáneas sobre el tema racial. Para este estudio, utilizamos la metodología semiótica. Por otro lado, hay discursos con intención educativa que no se desarrollan en la escuela, abriendo espacio para una discusión sobre el papel de los medios, como vehículo de discursos educativos y preventivos.

Palabras clave: análisis del discurso; cultura; discurso educativo; prejuicio racial. semiótica.

INTRODUÇÃO

Propõe-se uma análise do discurso de textos propagados na mídia, sobre a temática étnico-racial, a fim de se discutir como veicula o preconceito e, nesse processo, como se manifestam discursos, nos quais se caracteriza uma intencionalidade educativa, ao se alertar o grande público sobre crimes de preconceito racial de internet. Para isso, selecionamos dois textos sincréticos, em que se manifestam diferentes linguagens segundo uma perspectiva semiótica, que veiculam o preconceito étnico-racial e duas reportagens televisionadas: *Famosos são vítimas de racismo nas redes sociais* (RECORD, 2015) e *William Bonner interrompe Jornal Nacional para Maju comentar caso de racismo enfrentado na net* (GLOBO, 2015).

Tais reportagens, replicadas na internet, tratam do preconceito sofrido por personalidades negras famosas e os textos sincréticos, também replicados em redes sociais a partir de tais reportagens, tratam do preconceito sofrido por duas delas: Maju, repórter Maria Júlia Coutinho, e Ludmila, cantora e compositora Ludmila Oliveira da Silva. O fato é que as atitudes racistas cometidas contra essas pessoas geraram indignação em boa parte da população brasileira, chegando a ser assunto de destaque em alguns jornais da mídia nacional.

É importante dizer que na mídia refletem-se as ideologias e sistemas de valores socioculturais brasileiros. O preconceito étnico-racial existe no Brasil e a evidência deste, propagada na internet, chama a atenção para o fato de que se expressa o racismo, seja com

pessoa notória, ou não, de uma classe social privilegiada ou da periferia.

É sabido que o Brasil é racista e que o ódio racial foi alimentado por diferentes discursos, desde o sistema colonial, da escravidão, diferenças culturais e religiosas, por oposição à cultura branca europeia, tomada como padrão na sociedade brasileira, por várias razões, sobre as quais não se detém esta pesquisa. Para Munanga (2012), o racismo é um crime perfeito no Brasil, ele destrói a consciência do povo brasileiro sobre a questão racial e ainda culpabiliza a própria vítima pelo racismo cometido contra ela mesma.

Segundo Melo (2010), no meio jurídico discute-se, pois, a respeito dos crimes eletrônicos que envolvem práticas preconceituosas no ambiente virtual, dentre outras práticas, muitas vezes os agentes de tais crimes usam o espaço virtual exatamente por suas peculiaridades tecnológicas, além de se beneficiarem do anonimato e do distanciamento entre os usuários, muito comum no espaço em questão.

Por essa razão, a discriminação sofrida pelas personalidades em questão é recorrente nas redes sociais. Nesse espaço veiculam-se diferentes mensagens e textos que tratam de maneira perversa as questões da diversidade étnico-racial, dentre outras diferenças, ratificando o tratamento discriminatório entre homens e mulheres na contemporaneidade. A violência propagada neste espaço é dissimulada sob a ideia de que vivemos em uma sociedade “democrática” e “civilizada”.

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (RIBEIRO, 2016).

Daí nos utilizarmos da transcrição de duas reportagens, objeto dessa pesquisa, para discutir a respeito da intencionalidade educativa da mídia televisiva, ao alertar o grande público sobre crimes de preconceito racial na internet. Apresentamos uma análise semiótica do discurso subjacente em dois textos sincréticos, segundo a Semiótica do Discurso, da linha fundada por Greimas (2002), sobre o assunto abordado nas reportagens e que foram replicados na

internet, para contribuir com a discussão a respeito do preconceito e representações ideológicas cristalizadas que revelam, por sua vez, uma visão de mundo do brasileiro.

A MÍDIA COMO VEÍCULO PARA A PROPAGAÇÃO DE DISCURSOS EDUCATIVOS DE COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL

Não se discute que os meios de comunicação prestam um serviço público pelo qual devem ser responsáveis e sua função educativa deveria, pois, ser primordial. Ademais a mídia comunica e informa, mas também é responsável por formar opiniões. Ela é portadora das notícias e mensagens produzidas e propagadas na e para a sociedade, além de gozar de credibilidade social, embora nem sempre seja utilizada de maneira ética, coerente e educativa.

Nesta pesquisa não nos detivemos sobre questões éticas na mídia, mas tratamos do seu potencial como veículo educativo. Tratamos aqui de analisar alguns momentos em que mídia se coloca a serviço de uma educação não formal.

Para Gohn (2006), a educação não formal desenvolve laços de pertencimento e ajuda na construção da identidade coletiva de um determinado grupo social, trabalhando e formando a cultura política deste e colaborando para o desenvolvimento de sua autoestima e do *empowerment*. Essa educação se fundamenta no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns, tornando-se parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais torna-se necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório (RIBEIRO, 2016).

A educação não formal de combate à discriminação racial, portanto, se dá por meio de um diversificado aparato legislativo, ações afirmativas, movimentos sociais, entre outras ações. Tais iniciativas nascem, em geral, da problematização da vida cotidiana dos sujeitos e o conteúdo pertinente a cada uma delas emerge de

temas que se colocam como necessidades, carências ou desafios a serem superados em relação ao preconceito racial (KYRILLOS, 2018)

Gohn (2006), portanto, afirma que os conteúdos da educação não formal não são dados a priori, mas se constroem no processo. Ademais esta não se subordina às estruturas burocráticas e tem como objetivo a formação integral dos indivíduos e é neste ponto que a autora afirma ter, esse tipo de educação, um caráter humanístico. Evidenciamos essa característica em discursos educativos manifestados na mídia, nesta pesquisa, por meio das reportagens e dos textos sincréticos que se seguirão, vez que nesses textos o espaço midiático foi utilizado para suscitar reflexões a respeito do preconceito racial e fomentar o sentimento de justiça e solidariedade para com as pessoas que foram vítimas daquele.

Segundo Sodré (1999), a mídia legitima a desigualdade social entre negros e brancos por sua capacidade de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais. Percebe-se, pois, que no espaço midiático ocorre grande parte das relações étnico-raciais brasileiras e que nesse espaço se reproduz, na maioria das vezes, a lógica racista. Em contrapartida, nesta pesquisa, a hipótese é a de que possamos pensar neste ambiente como um veículo que fomente discussões sobre o preconceito ético-racial, a fim de suscitar reflexões sobre o racismo no Brasil. Um lugar significativo para a abordagem do racismo de forma direta, sem melindres, sem eufemismos. A luta pela igualdade racial nos meios de comunicação, que vem sendo travada desde meados da década de 90, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), requer, pois, proporcionar visibilidade às discussões sobre o racismo, de maneira menos branda, e seu reconhecimento como violência ao direito subjetivo de outrem. Segundo Kyrillos (2018), podemos abordar a importância dessa obra a partir de muitos aspectos, enfatizamos aqui, em particular, a sua contribuição para repensar o mundo acadêmico e o fazer ciência. Para isso, é importante compreender que Djamilia enfatiza que “[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania.” (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Para isso não podemos pensar em atos racistas como casos isolados, acidentais ou como uma exceção, isso reforça a ideia do “mito da democracia racial”. Tal termo denota a crença de que no Brasil não há racismo e de que a discriminação racial é, pois, esporádica. Strieder (2001) ilustra o otimismo brasileiro em relação à mistura de raças e o argumento de que as diferenças no Brasil eram acidentais e não essenciais, ou seja, o que distinguia o colonizador do índio e do negro era apenas sua condição social.

Embora a mídia dê luz ao fato, ao abrir espaço para discutir o racismo de forma mais adequada, ainda persiste no contexto atual o mito da democracia racial. Deste modo, precisamos refletir a respeito de como o racismo é estruturado por ações cotidianas e quais são seus efeitos e consequências. Isso permitirá que não se reforce a ideia de igualdade desejável, mas utópica, segundo Florestan Fernandes (2006), que salienta as distâncias sociais econômicas e culturais em nosso país.

ANÁLISE SEMIÓTICA DO DISCURSO: REPORTAGENS

Para reforçarmos a ideia de combate ao preconceito racial trazida pelas reportagens e pelos textos selecionados, fizemos uma análise crítica dos mesmos e percebemos que, embora o teor das mensagens trazidas seja de repúdio ao racismo, há nelas ideologias eurocêntricas sobre as quais discutimos à luz da Semiótica greimasiana (KYRILLOS, 2018). Tratamos, ainda, da reconstrução do processo discursivo dos textos ora selecionados, segundo as estruturas do discurso, as etapas do percurso gerativo do sentido, identificando os sistemas de valores socioculturais neles veiculados. Segundo Prados (2008), podemos perceber nos discursos relações de dominação, redes de poder, vontade política, ou seja, valores imbricados nos discursos que podem ser descritos pela análise da semântica profunda do discurso, segundo a metodologia semiótica. Segue a transcrição dos textos nos jornais televisionados:

Texto 1: Famosos são vítimas de racismo nas redes sociais.

(Estúdio)

Thalita Oliveira: *A onda de ataques virtuais e reais a celebridades negras.*

Paulo Henrique Amorim: *Nessa semana foi um músico famoso e ele reagiu.*

(Gravação externa)

Narradora: *Um cantor jovem e bem-sucedido no mundo do funk e faz questão de ressaltar a origem humilde*

Nego do Borel (trecho de um clip): *Eu tenho orgulho de ser preto e de ser favelado.*

Narradora: *Mas no último domingo durante um show, numa boate no Rio, o cantor mudou o tom, furioso partiu para cima de um homem na plateia.*

Muitos não entenderam, mas essa foi uma reação do cantor a um ataque racista. As imagens gravadas por celular mostram o cantor bastante irritado, ele interrompe a apresentação. O funkeiro está agitado e vai para o canto do palco, os seguranças tentam acalmar o cantor e um grupo de rapazes que está na plateia. Exaltado Nego do Borel fala ao microfone, xinga alguém que está no meio do público. O cantor vai para o fundo do palco, se abaixa para amarrar o cadarço do sapato, não demora muito e o funkeiro toma uma atitude inesperada: vai para frente do palco e chuta as pessoas. Os seguranças tentam puxar o cantor, mas ele parte para cima da plateia. Não é possível identificar quem era o alvo do funkeiro. Começa a pancadaria. Dá para ver o momento em que um dos homens bate no funkeiro. No meio do tumulto alguém joga pedras de gelo e uma garrafa de água. O público vaia. Seguranças pulam do palco para tentar separar a briga. No meio da confusão um homem de camisa listrada empurra as pessoas, parece que ele tenta apartar a briga. Ele leva um soco e de repente saca uma arma e parte em direção ao agressor. Um segurança se aproxima, depois quando a câmera mostra novamente o homem de camisa listrada não é mais possível ver a arma. Este homem seria segurança particular de um frequentador do show. Nego do Borel é puxado de

volta ao palco. O autor dos ataques não foi identificado.

Evelyn Bastos: Bom, o Nego está aqui para conversar com o pessoal do Domingo espetacular para saber exatamente o que aconteceu naquela noite, durante aquele show.

(Estúdio)

Paulo Henrique Amorin: O funkeiro Nego do Borel se envolveu numa briga ao reagir a uma ofensa racista
Thalita Oliveira: O músico conversou com nossa equipe e contou detalhes de como perdeu a cabeça.

(Gravação externa)

Narradora: O cantor afirma, ouviu diversas ofensas racistas.

Nego do Borel: Eu estava lá. A última coisa que eu queria era briga e tal, daí começou a vim pedra de gelo e tal, está macaco, que não sei o que, preto e tal, seu isso, seu aquilo, que eu não gosto, eu não quero lembrar que eu fico nervoso, nervoso não, eu fico triste.

Narradora: Nego do Borel se machucou, sofreu arranhões na testa e foi atingido no olho.

Nego do Borel: Foi são está até roxo aqui. Graças a Deus não ficou, não ficou... na hora doeu, foi uma pancada. Tacaram a pedra que chegou no meu olho. Na hora eu não sabia o que fazer daí eu perdi a cabeça, não sabia o que fazer.

Narradora: Nas últimas semanas outras personalidades negras foram vítimas de injúria racial. O ator mirim, Kaik Pereira foi chamado de safado, imundo, nojento, lixo. O texto falava até em morte: Se mata mano vc é negro [...] O pequeno Kaik está no elenco de Escarva Mãe. A próxima novela da Record. O ator ficou chocado com os xingamentos. [...]

Narradora: A polícia ainda investiga o caso. A cantora Ludmila também passou por constrangimento numa rede social. Um internauta escreveu: nojo, negra, macaca, feia. Ela reagiu: pessoas como você deveriam estar atrás das grades e não nas Redes sociais.

Ludmila: Foi equívoco de pessoas que não estão prontas ainda para ficar na sociedade assim, não tão, elas não tão atualizadas ainda, porque isso aí é

uma... Isso aí é uma pessoa invejosa que não está feliz com a vida, que se esconde atrás da foto de alguém para falar e denegrir a imagem e aí não tem nem como se irritar com uma pessoa dessa, porque a gente não sabe nem quem é né?

Narradora: *Na ocasião quem também comentou sobre o caso de Ludmila foi o próprio Nego do Borel. O funkeiro disse que ele não se importava com agressões.*

Nego do Borel: *Eu não ligo. Eu não estou nem aí. Até porque eu tenho orgulho de ser preto, funkeiro, favelado. Eu amo ser negro. Eu gosto da minha cor.*

Narradora: *Mas agora parece que até ele chegou ao limite.*

Nego do Borel: *(em continuação à entrevista inicial) Além de estar apanhando verbalmente, eu apanhei também fisicamente. Eu não estava preparado praquela momento, que eu acho que foi uma experiência para minha vida, para eu saber como lidar e tal.*

Ludmila: *(falando sobre o caso ocorrido com Nego) Ali né? Ele... Todo mundo ia perder a cabeça, que se fosse pessoalmente, né, gente? Ninguém se controla. O lado humano dele falou mais alto do que o artista que tem atrás dele. Você é o cara nego, parabéns! Beijo. (RECORD, 2015)*

Para Bakhtin (1990), todo discurso manifesta a presença de outros discursos, sendo a linguagem por natureza dialógica, uma vez que nela se cruzam as vozes de outrem. Deste modo podemos dizer que todo pensamento que se materializa em discurso é resultado de outras falas, ou seja, nenhum discurso é inovador. As ideias de Bakhtin nos fundamentaram, no sentido de fazermos uma análise crítica dos discursos que se seguem. Afinal toda voz carrega outras vozes e aquele ponto de vista que muitas vezes parece tão original e próprio de um determinado sujeito, na verdade subjaz de outros tantos pontos de vista. E, segundo a análise semiótica do discurso, descrevemos essas relações intersubjetivas.

Na análise dos textos jornalísticos aqui elencados, por exemplo, devemos lembrar que embora todo jornal falado ou impresso se diga imparcial, nenhum discurso é totalmente imparcial.

As reportagens em geral são um exemplo, antes de serem televisionadas são previamente elaboradas com recortes e falas, por seus editores, além de se construírem sobre ideologias ou sistemas de valores.

No texto 1 (um), os jornalistas e a narradora tentam ser o mais imparcial possível ao se referirem aos casos de discriminação sofrida pelas personalidades famosas, mas em um momento específico a narradora se posiciona, ainda que sutilmente, quando diz: *O cantor não procurou a polícia para prestar queixa. No Brasil preconceito racial é crime, pode resultar em uma pena de até 4 anos, mas para que haja punição é preciso denunciar.*

Neste caso a narradora se utiliza de um argumento de autoridade, referenciando a legislação brasileira, para questionar o fato de Nego do Borel, mesmo tendo sofrido agressões verbais e físicas, por conta da cor da sua pele, não recorrer à justiça o que contribui para a proliferação de atitudes racistas pela certeza da impunidade.

Nego ratifica a ideia de deixar os agressores impunes dizendo: *Não vai ser eu, não vai ser a polícia, não vai ser ninguém que vai fazer justiça com ele, vai ser papai do céu.* Por trás de sua fala pacificadora, Borel faz o que muitos amigos seus, negros ou brancos fazem, lava suas mãos diante do racismo, banaliza o crime cometido contra ele, perdendo a oportunidade de estender o debate sobre o preconceito sofrido cotidianamente por ele e por seus iguais.

Atitudes como essa refletem a existência do “mito da democracia racial”, conforme explica Sales Jr (2006), ou seja, a negação da existência do racismo. Leva-nos a pensar que atitudes racistas nem sempre acontecem e que isso é algo incomum em nossa sociedade. Isso se evidencia também na fala do ator Kaik Pereira, quando ele se pronuncia genuinamente a respeito dos xingamentos que sofreu nas redes sociais: *Quem é? Fiquei me perguntando quem é, mas eu queria saber e... Mas minha reação num... Fiquei em choque assim de ver aquilo, porque não é normal.*

O garoto não acha normal o preconceito sofrido, parece não compreender o ocorrido, porque acredita viver em um país, no qual, teoricamente, as diferenças se dão por questões econômicas e não pela cor da pele das pessoas. A fala das duas personalidades acima

citadas representa uma ideologia opressora que nega e tenta calar a questão do racismo, ou seja, se recusa a encará-lo como algo real, não abrindo precedentes para discussões posteriores ou reavaliação do assunto abordado.

Já, na fala da cantora Ludmila, revela-se uma atitude de repúdio e resposta imediata ao preconceito sofrido. Vejamos: *peças como você deveriam estar atrás das grades e não nas Redes sociais*. Percebe-se, nesta fala, a ideia de busca de justiça e de reconhecimento da gravidade do ato do agressor como um crime de fato.

A partir dessa análise, percebemos não só o racismo como um crime contra a pessoa humana, mas também, uma construção sociocultural cruel, na medida em que faz com que muitas pessoas negras constituam ideologias racistas e se coloquem como cúmplices das agressões sofridas por elas mesmas. Isso fica evidente quando Nego do Borel, após ser agredido verbalmente e fisicamente, com pedras de gelo, parte para cima de seu agressor.

O cantor tenta se justificar pela ação cometida e tira de foco a agressão sofrida. Vejamos: *Foi é, está até roxo aqui. Graças a Deus não ficou, não ficou... na hora doeu, foi uma pancada. Tacaram a pedra que chegou no meu olho. Na hora eu não sabia o que fazer daí eu perdi a cabeça, não sabia o que fazer. Borel justifica o motivo pelo qual partiu para cima da plateia: perdeu a cabeça. Neste momento, ele se abstém da posição de vítima e se coloca na condição de cúmplice da agressão sofrida.*

Texto 2: **William Bonner interrompe Jornal Nacional para Maju comentar caso racismo enfrentado na net.**

(Estúdio)

William Bonner: Olha a Maria Julia recebeu hoje uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil. Hoje é o dia Nacional de combate à discriminação racial e uns 50 criminosos publicaram comentários racistas de maneira coordenada contra ela na página do Jornal Nacional no Facebook. Só que o que aconteceu depois de uma forma espontânea e avassaladora foi que milhares e milhares e milhares de pessoas manifestaram a indignação e o repúdio aos

criminosos. Na internet a expressão: Somos todos Maju, ganhou todas as redes sociais.

Renata Ceribelle: *Isso também acabou provocando a reação das autoridades. No estado do Rio, por exemplo, o ministério público pedia à promotoria de investigação penal que acompanhe o caso com rigor na delegacia de repressão à crimes de informática e em São Paulo o promotor criminal Cristiano Jorge dos Santos, instaurou inquérito para apurar os crimes de racismos e injúria qualificada.*

Willian Bonner: *A Globo espera que essas ações cheguem a bom termo e que os criminosos sejam punidos de verdade. E, além disso, a própria Globo também está estudando as medidas judiciais cabíveis. Agora Maria Júlia, me deixa pedir um favor para você. Divide por favor com o público do Jornal Nacional aquela mensagem linda que você mandou para a gente por e-mail, hoje à tarde aqui. Porque estava todo mundo preocupado com você, cê mandou uma mensagem maravilhosa. Divide aqui com todo mundo.*

Maju: *Pois é Bonner, estava todo mundo preocupado, muita gente imaginou que eu estaria chorando pelos corredores, mas na verdade é o seguinte, gente: eu já lido com esta questão do preconceito né desde que eu me entendo por gente. Claro que eu fico muito indignada, fico triste com isso, mas eu não esmoreço, não perco o ânimo que eu acho que é o mais importante né? Eu cresci numa família muito consciente, de pais militantes que sempre me orientaram, eu sei dos meus direitos né? Então acho importante, claro, essas medidas legais para até que evitar novos ataques a mim e a outras pessoas né? Eu acredito que é... é muito importante e agora eu quero manifestar assim a felicidade que eu fiquei, porque é uma minoria que fez isso, né? Eu fiquei muito feliz com a manifestação de carinho mesmo, como vocês disseram. Eu recebi milhares de e-mails e mensagens, então eu acho que isso que é mais importante e a militância que eu faço gente é com o meu trabalho, é fazendo meu trabalho sempre bem-feito, sempre com muito carinho muita dedicação e muita competência, que acho que é o mais*

importante. E para finalizar Bonner e Renata é o seguinte: os preconceituosos ladram, mas a caravana passa. É isso.

William Bonner: *É isso. A Maju. Né Maju? A Majuzinha passa, é como você disse: os cães ladram...*

Maju: *Ah. Eu falei isso. Os preconceituosos ladram, mas Majuzinha passa. É isso.*

William Bonner: *É isso. Olha eu e a Renata falamos aqui em nome de todos os colegas da Globo. É claro que todos aqui repudiaram também essas agressões absurdas. Somos todos Maju né Renata?*

Renata Ceribelle: *Somos todos Maju. Hoje e sempre. Maju: Obrigada.*

Renata Ceribelle: *Tchau Maju.* (GLOBO, 2015)

No texto 2 (dois), percebemos de maneira mais evidente o discurso velado de uma elite, que embora se pretenda justa, ainda se pauta nos ditames de uma sociedade eurocêntrica e se apoia nas ideologias que regem o “mito da democracia racial”, veiculando a falsa ideia de igualdade racial. A expressão: “Somos todos Maju”, nos remete à ideia de identidade unitária do povo brasileiro e a existência de uma convivência pacífica entre os diferentes povos que em nosso país habitam.

Novamente, a questão do preconceito sofrido pela personalidade agora citada parece esporádica. Não há que se falar em preconceito somos todos iguais, poucos são os criminosos que perpetuam o racismo. Vejamos a fala de Bonner: *Olha a Maria Julia recebeu hoje uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil. Hoje é o dia Nacional de combate à discriminação racial e uns 50 criminosos publicaram comentários racistas de maneira coordenada contra ela na página do Jornal Nacional no Facebook. Só que o que aconteceu depois de uma forma espontânea e avassaladora foi que milhares e milhares e milhares de pessoas manifestaram a indignação e o repúdio aos criminosos. Na internet a expressão: Somos todos Maju, ganhou todas as redes sociais.*

O jornalista enfatiza que milhares, e milhares e milhares de pessoas repudiaram a ação dos 50 criminosos e comenta que a hashtag #Somos todos Maju# se replicou de maneira rápida nas redes sociais, como se o problema do racismo sofrido pela mesma já

estivesse resolvido, desconsiderando a fissura moral causada à apresentadora ao ser xingada publicamente de "macaca", "vagabunda", entre outras agressões.

A apresentadora, contudo, oculta sua mágoa e reforça a ideia do colega de trabalho dizendo: [...] *e agora eu quero manifestar assim a felicidade que eu fiquei, porque é uma minoria que fez isso, né? Eu fiquei muito feliz com a manifestação de carinho mesmo, como vocês disseram. Eu recebi milhares de e-mails e mensagens, então eu acho que isso que é mais importante e a militância que eu faço gente é com o meu trabalho, é fazendo meu trabalho sempre bem-feito, sempre com muito carinho muita dedicação e muita competência, que acho que é o mais importante [...] os preconceituosos ladram, mas Majuzinha passa.*

Valores eurocêntricos são evidenciados nas falas dos apresentadores. A impressão que temos é a de que em nosso país atitudes racistas são casos esporádicos, ou parafraseando as palavras de Maju: uma minoria é racista, mesmo que anteriormente ela tenha dito que lida com a questão do preconceito desde que se entende por gente, sendo filha de militantes.

Voltamos então à questão do mito da democracia racial. É notório que a hashtag #Somos todos Maju# funciona como um recurso para equiparar-nos uns aos outros, reforçando a equivocada ideia de igualdade racial, induzindo o telespectador a pensar que a discriminação racial é infundada no contexto social brasileiro e que brancos, negros, amarelos ou vermelhos são de fato iguais e vivem "pacificamente" no Brasil.

No Brasil, a Revolução de 1930 e o Estado Novo caracterizaram-se pela incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica e pela construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação dos novos atores à arena política. A inclusão do "negro" deu-se por meio de políticas nacional-populistas de integração subordinada das classes e grupos populares e pela redução dos poderes das oligarquias tradicionais com suas ideologias racistas. (SALES JR, 2006, p. 230) (grifos dos autores).

Desta época, surgiu a ideia de igualdade racial que, ao contrário do que muitos pensam, foi uma estratégia política para organização de uma nova ordem institucional, o Estado Novo. Segundo Sales Jr (2006), era necessário integrar os negros à sociedade e tal integração se deu de forma subordinada, ou seja, o negro era considerado parte da sociedade, desde que sua posição fosse inferior à do branco por hierarquia.

A questão da indiferença contra o preconceito sofrido pelo próprio negro muitas vezes funciona como defesa, mas é resquício de uma integração ilusória deste na sociedade, ou melhor, de uma falsa democracia racial como vimos. A indiferença, pois, se esconde por trás da ideia de que o racismo só acontece em casos esporádicos e de que todo o brasileiro, independentemente da cor, tem as mesmas oportunidades em termos de educação, saúde etc., bastando apenas aproveitá-las para garantirem uma vida bem-sucedida. Reduzindo o próprio sujeito, excluído socialmente, a culpado por sua condição social fragilizada.

ANÁLISE SEMIÓTICA DO DISCURSO: TEXTOS SINCRÉTICOS

Figura 1 - Charge 1: Reflexões sobre o racismo - Somos Todos Maju



Fonte: Geledés (2015a)

A análise do percurso gerativo do sentido, que se inicia a partir da enunciação do discurso, objeto de estudo de Greimas (2001), permite evidenciar a ideologias subjacentes nos textos das charges, desde a superfície até a parte mais profunda dos mesmos, possibilitando-nos uma leitura menos ingênua destes. De acordo com essa metodologia, descrevemos as etapas desse percurso em que se gera o sentido, no nível superficial, das relações intersubjetivas, espaço e tempo; e, num nível mais profundo do discurso, a narrativa, das relações sintáticas dos percursos de manipulação e ação; e a semântica profunda, dos sistemas de valores.

Segue uma análise semiótica da estrutura narrativa do discurso, em que podemos observar o percurso de manipulação, entre destinador e destinatário, e o percurso de ação, entre sujeito e objeto de valor, bem como os adjuvante e oponente, no percurso de ação discursiva, de acordo com a metodologia semiótica:

Figura 2 - Relações Actanciais subjacentes à enunciação



Fonte: Os autores

O destinador do discurso manifestado nesse texto, sociedade contemporânea, num percurso de manipulação discursiva, instaura um sujeito que nega o preconceito. Nesse texto sincrético, evidencia-se o preconceito velado de maneira bem-humorada, quando coloca as personagens da figura se posicionando de diferentes maneiras em contextos sociais diferentes. Existe por parte do destinador, a intenção de fazer saber que o preconceito se dá de maneira enevada em nossa sociedade, ou seja, o mesmo sujeito que critica o preconceito de outrem é o que se manifesta preconceituosamente

em contextos sociais e ou momentos diferentes. O destinador desse discurso evidencia a falta de posicionamento crítico das pessoas que se solidarizaram com a campanha, reproduzindo o jargão replicado nas diferentes mídias: “Somos todos Maju”, sem parar para se refletir sobre o racismo.

Isso é evidenciado da segunda parte da charge, quando o rapaz da cena três desconfia do jovem negro, advertindo a sua suposta esposa que tenha cuidado com a bolsa. Na cena quatro, a senhora estranha o fato de que a médica que a atende seja negra, chegando a questioná-la a esse respeito.

Eis novamente a ideia da integração subordinada, segundo Sales Jr (2006), quando a suposta igualdade existe, desde que as pessoas negras se sujeitem a circular em espaços não requisitados pelas pessoas brancas. Cenas desse tipo são cotidianas, existem muitas “Majus” em nosso país.

Ataques racistas ocorrem com frequência e não podem ser banalizados só porque o agredido não tem a visibilidade que Maju tem. Isso enfraquece a luta de muitos contra o preconceito, abrindo caminho para mais discriminação racial.

No seguinte texto, podem-se verificar os mesmos valores e relações interdiscursivas, de acordo com a análise semiótica da estrutura narrativa do discurso manifestado.

Figura 3 - : Charge 2: Ludmila



Fonte: Oliveira (2016)

Figura 4 - Relações Actanciais subjacentes à enunciação



Fonte: Os autores.

Existe por parte do destinador, na charge acima, a intenção de fazer saber sobre a indiferença da cantora Ludmila em relação ao preconceito por ela sofrido no carnaval de 2016. A socialite Val Marchiori teceu comentários racistas a respeito do cabelo da funkeira Ludmila, durante a transmissão do “Bastidores do Carnaval” da Rede TV. Disse, ao vivo, que o cabelo da cantora era similar a uma palha de aço. O comentário da socialite levantou discussões a respeito do racismo e se replicou na internet por meio de diferentes textos, dentre os quais a charge acima.

A indiferença da funkeira é evidenciada na charge pelas palavras ditas pela personagem no balão acima, ademais tal personagem assume uma posição de destaque no texto, estando em pé à frente da segunda personagem, com brilho nos cabelos evidenciado por efeito de uma espécie de estrela na imagem, o que enaltece a beleza natural de seus cabelos cacheados e fortalece a questão da beleza negra.

E, ao fundo, a personagem de Val Marchiori está em posição subalterna, ao chão, xingando a funkeira, com uma espécie de gosma saindo da boca, além de uma expressão facial maldosa. Tal imagem nos leva a inferir que a socialite é uma pessoa de caráter mais baixo, criminosa.

Evidencia-se, portanto, que o padrão eurocêntrico se opõe à beleza negra, pois, nesse texto, de acordo com a metodologia

semiótica na estrutura superficial do discurso, a figurativização concretiza o tema racismo.

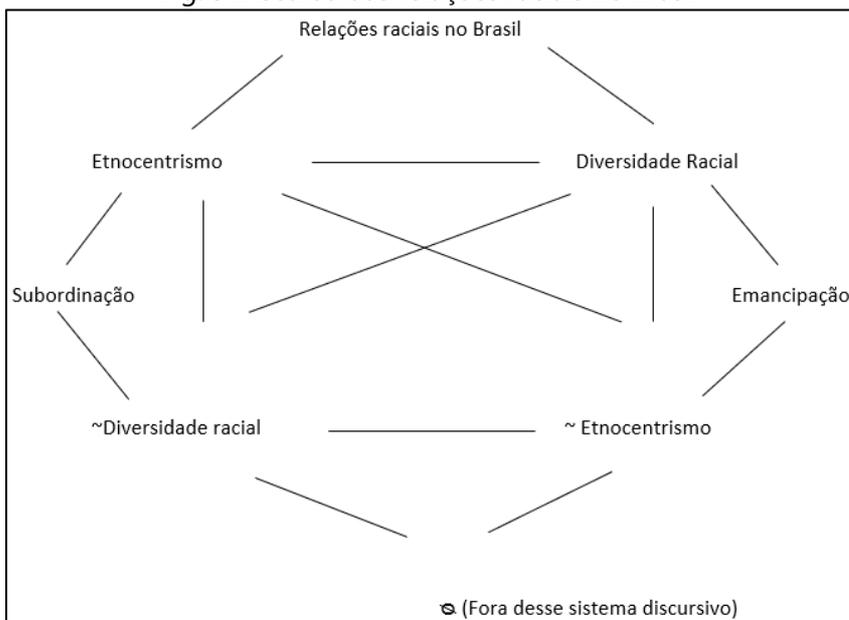
Nesse texto sincrético, composto pela linguagem verbal e não-verbal, evidencia-se o mito da democracia racial, por meio de uma redundância sêmica, da indiferença de Ludmila em relação às manifestações de racismo. Segundo Pietroforte (2006), no plano de conteúdo, desse texto da charge, a figuratividade semantiza as categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço. Na relação entre o verbal e o plástico, tanto a imagem quanto a legenda manifestam o mesmo percurso figurativo, evidenciando-se, portanto, uma ancoragem discursiva. A legenda explica a imagem, pois há uma redundância sêmica e a figuratividade formada no conteúdo do texto é expressa tanto no verbal, quanto pelo não-verbal.

Podemos analisar mais profundamente a figura 3 (charge da Ludmila), mas o faremos em conjunto com a figura 1 (charge da Maju), pois podemos verificar a interdiscursividade e intertextualidade. Em Semiótica, considera-se que nas estruturas mais profundas do discurso, a ideologia e sistema de valores se sustentam em contrários e contraditórios. Para tanto, desenvolveu-se um modelo com base na lógica.

O quadrado lógico aristotélico serviu como modelo de análise, na metodologia semiótica, ampliando-se e constituindo-se o octógono semiótico (PAIS, 2009), por meio do qual foi possível descrever, como veremos a seguir, as ideologias ou sistemas de valores, subjacentes aos textos das charges. Podemos verificar a axiologia, sistemas de valores das relações raciais no Brasil e as tensões discursivas em relação ao preconceito racial.

Nos textos sincréticos das charges, Figuras 1 e 3, verificam-se os contrários, Etnocentrismo X Diversidade Racial, subjacentes aos textos. De um lado a ideologia etnocêntrica, com a ideia da uniformidade racial e do outro a ideologia que valoriza e reconhece a diversidade étnico-racial brasileira, ou seja, a formação miscigenada do brasileiro.

Fig. 5 Discurso das relações raciais no Brasil



Fonte: Adaptado de Pais (2009)

Temos então, do lado esquerdo do octógono, o etnocentrismo que se caracteriza pela subordinação de algumas raças em relação a outras. No caso das figuras analisadas percebemos de maneira direta na figura 1 (charge da Maju) e de maneira indireta na figura 3 (charge da Ludmila), a ideia de subordinação do negro em relação ao branco, por meio do padrão eurocêntrico de civilização. Tal padrão tenta incutir na sociedade brasileira as normas e valores ocidentais.

Logo, os valores e a cultura do povo negro são rejeitados por aqueles que se autodenominam “brancos”. Por outro lado, percebemos também no discurso, o desejo de emancipação do povo negro. Tal desejo se pauta em uma ideologia que visa diminuir as desigualdades socioeconômicas e raciais brasileiras, desconstruindo o mito da igualdade racial.

O reconhecimento da diversidade racial funciona como um estímulo para pensarmos diferente. Verifica-se, nesse sentido, o papel da mídia, para fomentar reflexões sobre o fato. Isso nos possibilitará viver melhor, afinal, cada qual é especial ao seu modo e todos somos

diferentes uns dos outros, ainda que pertençamos ao mesmo grupo étnico-racial. São os processos histórico-culturais que caracterizam, ou fazem com que determinado povo tenha costumes e valores diferentes de outros, no entanto, por meio da mídia, novos discursos da justiça social e do exercício da cidadania estão presentes no Brasil. Vale lembrar que nenhuma pessoa nasce preconceituosa ou resistente às diferenças étnico-raciais, mas os discursos de diferenças de classes sociais, históricos, religiosos e relações de dominação formam o sujeito e sua visão de mundo.

Trata-se, portanto, de reconhecer que essas pessoas podem realizar quaisquer abordagens acadêmico-científicas, ou seja, tanto aquelas que envolvem de forma próxima as suas vivências (por exemplo, uma mulher negra falando sobre racismo e sexismo ou uma mulher lésbica ou bissexual abordando a violência da heteronormatividade compulsória) como àquelas inicialmente tidas como independentes de lugar de fala – a própria Djamilia questiona: “Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra?” (RIBEIRO, 2017, p. 77).

Tanto nas figuras 1 (charge da Maju) e 3 (charge da Ludmila), como nas reportagens, evidencia-se que as relações raciais no Brasil aparecem em diferentes discursos, embora sejamos reconhecidos no exterior pela nossa “capacidade” de viver pacificamente com as diferenças de nosso povo. Nos dias atuais, manifestaram-se outros discursos, após a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), do Estado de Direito, dos Direitos Humanos que também formam o sujeito contemporâneo. Tivemos avanços, mas como podemos evidenciar nesta pesquisa ainda há muito que se fazer para diminuir a distância social entre negros e brancos no Brasil, haja vista os casos recentes de discriminação racial sofridos pelas personalidades aqui retratadas, sem esquecermos, claro, de tantos outros negros anônimos que sofrem preconceito racial cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito racial brasileiro existe de maneira velada, embora muitos canais midiáticos se disponibilizem a contribuir na veiculação da educação não formal de combate ao preconceito racial. Isso se dá porque o preconceito racial no Brasil é histórico, estrutural e para tanto temos ainda muito presentes discursos cristalizados na formação de nosso povo, como a escravidão e relações de dominação.

A análise semiótica aqui feita permitiu iniciarmos uma discussão a respeito da questão do preconceito racial, pois este se manifesta a partir de discursos que o constituíram. Esta análise do discurso de textos veiculados na mídia pretende contribuir para o avanço das pesquisas sobre discursos e saberes compartilhados no contexto sociocultural brasileiro e inclusive a respeito do papel educativo da mídia, ao proporcionar discussões sobre o racismo encoberto por discursos da igualdade, da solidariedade, da democracia racial. Afinal nos meios de comunicação são veiculados os discursos e mecanismos de manipulação e persuasão.

A análise do percurso gerativo do sentido, que se inicia a partir da enunciação do discurso, objeto de estudo de Greimas (2001), permitiu evidenciar a ideologias subjacentes nas reportagens e textos das charges, desde a superfície até a parte mais profunda dos mesmos, possibilitando-nos uma leitura menos ingênua destes. Ao percebermos os valores implícitos em um texto é possível refletirmos sobre nossas convicções e valores, para assim agirmos criticamente em relação à leitura de diferentes textos.

Após as análises feitas e diante da ideia de que vivemos em um mundo contemporâneo, em que se manifestam valores que discriminam e oprimem minorias, utilizando-se de diversos instrumentos de manipulação, cabe-nos refletir sobre esses valores socioculturais e a produtividade discursiva, passível de ser analisada segundo essa perspectiva da Semiótica do discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERNANDES Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Ed. Global, 2006.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. **Reflexões sobre o racismo**. 14 de julho de 2015a. Disponível em < <http://www.geledes.org.br/reflexao-sobre-o-racismo/> > Acesso em 26 mar. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas, **Educação**. Rio de Janeiro. V. 14, Nº. 50, janeiro/março. p. 27-38, 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf> > Acesso em 28 mar. 2022.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker editores, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Del Sentido II. Ensaio semioticos**. Madrid: Gredos, 2001.

JORNAL DA RECORD. **Nego do Borel e mais famosos são vítimas de racismo nas redes sociais**. 15 de outubro de 2015. Disponível em < <http://noticias.r7.com/domingo-espetacular/videos/nego-do-borel-e-mais-famosos-sao-vitimas-de-racismo-nas-redes-sociais-15102015> > Acesso em 30 mar. 2022.

JORNAL NACIONAL. **William Bonner interrompe Jornal Nacional para Maju comentar caso de racismo enfrentado na net**. 03 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PH8vkEyJbA>. Acesso em 30 mar. 2022.

KYRILLOS, Gabriela M. **“O que é lugar de fala?” de Djamila Ribeiro**. *Captura Críptica: direito, política, atualidade*, v. 7, n. 1, p. 209-214, 2018.

MELO, Celso Eduardo Santos. **Racismo e violação aos direitos humanos pela internet**: estudo da Lei nº 7.716/89. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo. 2010.

Disponível em

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02082011-114422/pt-br.php> > Acesso em 29 mar. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. *In*: Entrevista. **Revista Fórum**, 09 fev. 2012. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OLIVEIRA, Vini. **MC Ludmila sofre ataque racista de socialite brasileira**. 2016. Disponível em:

<https://vinioliveiracharges.wordpress.com/2016/02/09/mc-ludmilla-sofre-ataque-racista-de-socialite-brasileira/>. Acesso em 30 mar. 2022.

PAIS, Cidmar Teodoro. Considerações sobre a semiótica das culturas, uma ciência da interpretação: inserção cultural, transcódificações transculturais. **Acta semiótica et Linguística**. v. 14, n. 1, 2009.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. O Sincretismo entre as Semióticas Verbal e Visual. *In*: **Revista Intercâmbio**. V. 15. São Paulo:

LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3636/2378>. Acesso em 30 mar. 2022.

PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens e construção do sentido: os universos discursivos literários e as paixões. *In*: MELO, Eliana Meneses; PRADOS, Rosália Maria Netto; GARCIA, Wilton.

Linguagens, Tecnologias, Cultura. São Paulo: Editora Factash, 2008.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur**, v. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SALES JR, Ronaldo Laurentino. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**. v.18. n.2, 2006, p. 229-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2.pdf>. Acesso em 30 mar. 2022.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRIEDER Inácio. Democracia Racial: A partir de Gilberto Freyre. **Perspectiva Filosófica**. v. 8, n. 15. jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo10001.pdf. Acesso em 30 mar. 2022.

Recebido em: *Janeiro/ 2022*.

Aprovado em: *Março/ 2022*.

A formação do professor da educação profissional técnica de nível médio: contextos e contradições

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos¹

Bernadete de Souza Porto²

Francisca Rejane Bezerra de Andrade³

RESUMO

Formar professores que exerçam a docência na educação profissional, especificamente na formação técnica de nível médio, tem sido um desafio constante para aqueles que planejam e executam as ações dessa modalidade de ensino. Diante dessa realidade, o presente artigo objetiva discutir sobre o processo de constituição da formação profissional dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, analisando como esse processo foi pensado e estruturado para atender às necessidades de uma proposta de educação que historicamente foi relegada como secundária e/ou complementar. Inicialmente, realiza-se uma análise histórica da educação profissional, momento em que se revela a dualidade que alicerça a educação profissional e a educação propedêutica nos cursos de formação para os professores. Para atender ao objetivo proposto, o estudo utilizou-se da abordagem da pesquisa qualitativa por compreender que esta

¹ Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática e Formação Docente (GEPED). Concursada pelo Governo do Estado do Ceará. Ocupa cargo efetivo na Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Professora do Ensino Superior nas Faculdades CECAP e FACEM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4871-7639>. Email: aurilenededeus@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>. Email: bernadete.porto@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs). Coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8761-6489>. Email: rejane.bezerra@uece.br

possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos participantes. Dentro dessa abordagem metodológica também se fez uso dos métodos da análise documental, da técnica do Grupo Focal e da entrevista com cinco professores de uma Escola Estadual de Educação Profissional de Fortaleza. Os resultados da pesquisa revelaram o despreparo dos professores ao assumirem a docência nessa modalidade de ensino, e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos investigados perpassam por diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. Diante da realidade apresentada, reafirma-se a urgência da definição de uma política de formação continuada para os professores da educação profissional no Brasil, particularmente para os professores que lecionam nos cursos técnicos de nível médio.

Palavras-chave: educação profissional; formação docente; dualismo.

Teacher training for vocational and technical high school education: contexts and contradictions

ABSTRACT

Training teachers who work with vocational education, specifically with technical education on a high school level, has been a constant challenge for those who plan and execute the actions of this modality of education. In this context, this article aims to discuss the constitution process for the professional education of teachers who work with vocational and technical high school education in Brazil, analyzing how this process was conceived and structured to meet the needs of an education proposal which has been historically relegated as secondary and/or complementary. Initially, we carry out a historical analysis of vocational education, revealing the duality that grounds vocational education and propaedeutic education in teacher training courses. To achieve the proposed objective, the study used a qualitative approach due to understanding that it enables greater approximation between the participating subjects. Within this methodological approach, we used the methods of documentary analysis, focal group technique, and interview with five teachers from

a State School of Vocational Education in the city of Fortaleza. The results of the research revealed the teachers' lack of training when they started teaching in this modality of education, and the difficulties faced by the investigated subjects span several dimensions, from pedagogical to structural issues. In view of the reality presented, we reassert the urgency of defining a policy of continuing education for teachers in vocational education in Brazil, particularly for teachers who work with high school technical courses.

Keywords: professional education; teacher training; dualism.

La formación del profesor de la educación profesional técnica de nivel médio: contextos y contradicciones

RESUMEN

Formar profesores para la Educación profesional, especialmente cualificados para la docencia en la educación profesional técnica de nivel médio ha sido un desafío constante para aquellos que planean y ejecutan las acciones en esta modalidad de enseñanza en Brasil. Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de profesionalización de los profesores que actúan en la educación profesional técnica de nivel médio, con el fin de conocer cómo este proceso fue pensado y estructurado para atender las necesidades de una propuesta de educación, que históricamente fue relegada a un segundo plano. Inicialmente, se realiza un análisis histórico de la educación profesional, momento en que se revela la dualidad entre la formación profesional y la educación básica en los cursos de formación docente. Para lograr el objetivo propuesto, el estudio se utilizó del abordaje de la investigación cualitativa por comprender que ésta posibilita una mayor aproximación entre los participantes. Dentro de este enfoque metodológico también se hizo uso de los métodos del análisis documental, de la técnica del Grupo Focal y de la entrevista con cinco profesores de una Escuela Estatal de Educación Profesional de la ciudad de Fortaleza-Ceará. Los resultados de la investigación revelaron la falta de preparación de los profesores al asumir la docencia en esta modalidad de enseñanza, y las dificultades

enfrentadas por ellos comprenden diversas dimensiones, desde las cuestiones pedagógicas hasta las estructurales. De todo lo anterior se desprende que se reafirma la urgencia de la definición de una política de formación continuada para los profesores de la educación profesional en Brasil, particularmente para los profesores que enseñan en la Educación profesional técnica de nivel médio

Palabras clave: educación profesional. formación docente. dualismo.

INTRODUÇÃO

As mudanças históricas que se processaram até os dias atuais são significativas em termos de ampliação e expansão da educação profissional no país. Neste artigo será discutido o processo de constituição da formação profissional dos professores da educação profissional e como este foi pensado e estruturado para atender às necessidades de uma proposta de educação que historicamente foi relegada como secundária e/ou complementar.

A história da educação no Brasil, que começa a ser pensada de forma mais sistemática a partir do século XIX, por conta do processo de industrialização, é atravessada mais por privilégios e menos por direitos civis concedidos pelo Estado. As primeiras medidas de proteção adotadas ao trabalhador e ao jovem aprendiz foram de iniciativas religiosas, maçônicas e da sociedade civil com o intuito de contribuir com os mais pobres. Já nessa época, a escola primária incluía atividades de arte e ofício para os pobres (carpinteiro, pedreiro, ferreiro etc.), enquanto o ensino secundário formava jovens para “luzir na corte” (oratória, visão humanística). E assim, como reforça Sérgio Buarque de Holanda (1963), nascia uma sociedade baseada nas relações de “cordialidades”, uma mistura de favores, privilégios pessoais e negação dos direitos civis, prevalecendo os interesses particulares na gestão da coisa pública.

Formar professores que exerçam a docência na educação profissional, especificamente no nível técnico e médio, tem sido um desafio constante. Machado (2014) nos alerta para essa demanda histórica devido às especificidades dessa modalidade de ensino, haja vista a inexistência de políticas de formação docente com caráter

estrutural, unitário, integral. Na maioria das vezes, a formação de professor para atuar na educação profissional tem sido marcada por soluções emergenciais e/ou superficiais.

No Brasil, a relação entre a educação básica e a educação profissional sempre esteve marcada historicamente pela dualidade. Assim, até o século XIX não há indícios e registros oficiais de iniciativas sistemáticas no campo da educação profissional e, conseqüentemente, para a formação docente nessa área. Segundo Ramos (2008), o que existia até então era uma educação propedêutica elitizada, voltada para a formação da classe dirigente.

Este artigo busca contribuir para as reflexões sobre a educação profissional e as especificidades da docência nessa modalidade de ensino. Ressaltamos a relevância da proposta, tendo em vista que estudos e pesquisas realizados na área da educação profissional demandam uma discussão ampliada sobre como os professores estão sendo formados (ou não) para a docência na educação profissional.

A base metodológica para a produção deste artigo fundamenta-se em referenciais teóricos que analisam a problemática pautada sob diferentes ângulos. Contemplamos ainda uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo que esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), permite que o investigador questione os sujeitos da investigação com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam e sentem as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

A princípio, a coleta dos dados da pesquisa foi realizada nos meses de março a maio de 2019, momento em que se recorreu inicialmente aos documentos estatísticos da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), para conhecermos os indicadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional de Fortaleza e selecionarmos a escola a ser pesquisada. Para preservar o anonimato da escola e dos sujeitos selecionados para a pesquisa, adotaram-se nomes fictícios no intuito de conservar as suas identidades.

O lócus desta investigação é uma escola localizada no extremo oeste da cidade de Fortaleza, periferia da região marcada por uma extrema concentração de pobreza, prostituição, violência e tráfico de drogas.

Os sujeitos da pesquisa compreendem um grupo composto por 5 professores: um professor da área de Linguagens e Códigos, um da área de Ciências Humanas, um da área de Ciências da Natureza, um do Curso Técnico de Enfermagem e um do Curso Técnico de Guia de Turismo. Nessa perspectiva, buscou-se formar uma diversidade de experiências e de formações profissionais docentes.

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2019, quando foram realizados os encontros com os sujeitos pesquisados e as sessões da técnica do Grupo Focal. Na maioria das vezes, as reuniões foram conduzidas pelo próprio grupo, pois os sujeitos sentiram-se à vontade para conversar livremente sobre os temas abordados, sobre suas formações profissionais; parafraseando Chizzotti (2003), entendíamos ali que não mais pesquisávamos sobre professores, mas sim “com” professores, com suas práticas sociais e concretas.

Apesar de a técnica do Grupo Focal ter sido utilizada como fonte principal da investigação, utilizamos também a técnica da entrevista, a qual foi realizada em fevereiro de 2021, período em que o isolamento social se fez presente diante da pandemia de COVID-19. Diante dessa realidade, a entrevista gravada foi realizada com os sujeitos através da ferramenta virtual *Google Meet*.

Por fim, pretendemos contribuir com os estudos e debates sobre a formação dos professores para a educação profissional, particularmente a educação profissional técnica de nível médio, apresentando uma análise histórico-crítica sobre essa modalidade de ensino e as perspectivas dos sujeitos pesquisados sobre a formação dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional Cearenses.

DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO DECRETO 2.208/97: a inexistência de regulação da formação do professor

Segundo Ramos (2008), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar no Brasil como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo

príncipe regente, futuro Dom João VI. Ao longo do século XIX, foram criadas algumas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, as quais foram concebidas dentro de uma perspectiva assistencialista e com o objetivo de amparar os menos favorecidos, nascendo, nesse momento, o embrião da complexa relação dual que marca até hoje a história da educação brasileira, representada pela escola dos ricos e pela escola dos pobres.

O século XX trouxe mudanças substanciais que marcaram os rumos da educação profissional, pois, com o processo de industrialização, exigiu-se uma maior qualificação da mão de obra. Houve, então, um esforço público para melhor organizar e estruturar a educação profissional, desfocando a preocupação nitidamente assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional nas indústrias. Mais escolas são criadas e destinadas aos filhos dos pobres e das camadas sociais menos favorecidas, entre elas as escolas de aprendizes e artífices em 1909 (RAMOS, 2008).

É nesse período, marcado pelo embate político entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao capital estrangeiro, que a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém à parte da política educacional. Até então, as atenções do governo federal eram voltadas para o ensino propedêutico, de caráter enciclopédico e elitista, enquanto a educação profissional era basicamente ignorada.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que teve seus debates iniciados ainda em 1946 e concluídos somente em 1961, trouxe à tona as medidas voltadas para a instituição da equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional, tendo em vista que a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o desenvolvimento do Brasil, o qual, já nessa época, recebia subsídios do capital estrangeiro para implantar, expandir e consolidar a educação profissional no país (RAMOS, 2008).

Com a consolidação do processo de industrialização, o Estado assume parte da qualificação da mão de obra e cria as Escolas

Técnicas Federais através do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, deixando nas mãos dos empresários e do capital estrangeiro uma parte maior dessa responsabilidade. Dentro desse modelo de escola, podemos questionar sobre que formação profissional foi pensada para seus professores? Que saberes eles precisaram desenvolver para exercer o ofício da docência numa escola técnica profissional? Os estudos têm revelado que muito pouco tem se planejado e pensado para a formação desse profissional ao longo da história da constituição da educação profissional no país.

Posteriormente, com o Golpe Militar (1964), sob a égide do economicismo e do pragmatismo, o projeto desenhado para a educação sofreu reformas significativas que ocasionaram um retrocesso na história das conquistas educacionais. Reiterando a vocação brasileira de cópia e mimetismo, adotou-se a ideologia do capital humano, na qual a pedagogia libertadora de Paulo Freire foi sufocada e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral). A serviço do mercado e do sistema político opressor, professores foram perseguidos, e a formação docente ficou totalmente comprometida, bem como todo o processo de formação e qualificação educacional e profissional (SAVIANI, 2011).

Nesse momento, segundo Saviani (2011), os empresários brasileiros passam a elaborar e nortear as diretrizes educacionais e estabelecer parcerias com os EUA, assinando vários acordos educacionais. Acordos MEC-USAID (com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) deram início, nas escolas do país, à chamada Pedagogia Tecnícista, tornando-a oficial através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissionalizante compulsório no Ensino Médio, denominado à época de 2º grau profissionalizante. Ao longo de um período de 20 anos, o país assiste atônito às maiores atrocidades e abusos contra a sociedade civil, que incluíam questões ideológicas, políticas, sociais e educacionais, ampliando o fosso entre ricos e pobres, entre educação propedêutica para as elites e educação técnica desqualificada para os pobres.

O processo de transição, após 20 anos de ditadura militar, é marcado por árduas conquistas e reformas políticas sob a ditadura, agora, do capital. O Brasil já se encontrava, nesse momento, num

contexto histórico marcado pela ideologia neoliberal e da globalização. A travessia da ditadura para a democratização efetivou-se perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e da mercantilização que se instalara na educação do país (FRIGOTTO, 2007).

A década de 1980 foi, assim, marcada por sentimentos ambíguos e por lutas em prol da democratização do país. A Constituição de 1988 foi promulgada, e um projeto de uma nova LDB foi apresentado contendo as principais reivindicações dos educadores progressistas, entre elas a referente ao ensino médio e à educação profissional. Segundo Ramos (2008), o horizonte traçado por esse projeto era de construção de uma escola unitária e politécnica, superando a histórica dualidade que marca a educação brasileira. Por meio de alguns educadores mais progressistas, a proposta de uma educação profissional de caráter emancipatório teve suas ideias difundidas entre aqueles que buscavam uma educação pública de qualidade.

Ainda segundo a autora (2008), em 1996, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso enviou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que reformaria a educação profissional, principalmente quanto à sua vinculação com o ensino médio. O referido projeto reforçava a ideia de que a formação profissional deveria atender às necessidades do mercado. O cerne da questão seria separar a educação regular da profissional, organizando o ensino profissional técnico de forma independente do ensino médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este, negando totalmente a proposta de uma educação integral.

No mesmo ano, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). A “nova” LDB incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado às etapas de escolarização dos jovens. Na realidade, o texto aprovado foi de uma lei “minimalista”, que permitiu uma variedade de alterações na educação brasileira, entre as quais as estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97. Neste, os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente deste, com matrícula

separada e podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial. Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, contrariando a própria LDB, que conferia ao ensino médio a função precípua de desenvolver a pessoa humana por meio de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania (SAVIANI, 2011).

Diante de tal proposta, como seria possível pensar a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação? Com a separação curricular entre ensino propedêutico e profissional, predomina a concepção de uma ação docente estanque, fragilizada e tecnicista. Como ocorreria o diálogo entre os distintos conhecimentos docentes para preparar o indivíduo para a cidadania ou o trabalho? Urge lembrar a omissão da LDB a propósito do tema, ficando a formação de professor da educação profissional carente de regulação nesse dispositivo legal (OLIVEIRA, 2014).

A política conservadora e neoliberal que marcou o período consolidou o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional – deslocada do sistema educacional e transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil, mais especificamente com os empresários e os organismos internacionais. A privatização da educação profissional, por sua vez, não ocorreu prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que foi ocasionado pela retirada do Estado combinada com as exigências crescentes de formação para o mercado.

DESVALORIZAÇÃO DO DOCENTE E A DUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO BRASIL

O Brasil faz a travessia para o século XXI com uma “venda nos olhos” para as questões sociais da população e aderindo à doutrina neoliberal com o ideário da descentralização, flexibilização, privatização e ajustes fiscais.

A educação pública brasileira sofre as consequências desse direcionamento tanto no que tange à busca pela lucratividade com o avanço da atuação do setor privado na oferta de ensino quanto pelo direcionamento dos objetivos educacionais ao ideário neoliberal. Desse modo, segundo Trevisol e Almeida:

A escola como ambiente formativo torna-se no mundo globalizado a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos. A sociedade cognitiva neoliberal, ao propor a formação do eu-empresa produz uma nova ética empresarial que passa a orientar os comportamentos sociais (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 212).

Oliveira (2003) destaca que uma das consequências mais dramáticas no campo social dessa abordagem da “capacidade individual” (realização pessoal) ou do “desempenho meritocrático” ocorre no âmbito educacional, pois joga toda a responsabilidade de ascender socialmente sobre o indivíduo, desconsiderando as questões de ordem social, política, cultural e econômica que circundam a grande maioria da população, as quais interferem diretamente no desempenho profissional e social. Identificamos que a professora Ruth, sujeito da pesquisa, internalizou esse pensamento quando assim se posicionou:

[...], o que a colega falou em relação ao professor que não é formado na área, [...] por mais que o professor seja formado na História ou na Geografia, na minha percepção, se ele não tiver habilidade pra trabalhar Sociologia e/ou Filosofia, ele não aprendeu bem essas duas áreas. [...] eu trago essa responsabilidade pro professor, né, acho que a partir do momento que ele assume uma disciplina, ele também tem que assumir o compromisso de passar o conhecimento pro aluno, né? [...], mas eu posso me habilitar, em casa mesmo, estudar, pesquisar pra poder dar esse conhecimento. [...] atrelar isso a 'se o professor é formado na área ou não' eu acho muito relativo [...] (Ruth, Professora de Física, 2019).

Baseada na ideia do senso comum, a professora expõe sua convicção de que o professor, em algumas situações, para ensinar, poderia lecionar uma determinada disciplina mesmo sem ter a formação acadêmica necessária. Comungando com o pensamento neoliberal, Ruth acredita que caberia ao professor se esforçar, estudar em casa, preparar-se para ensinar melhor o conteúdo no qual ele não foi formado. Tal perspectiva nos faz lembrar de Moita (2013), quando afirma que para o senso comum prevalece a constatação de que a formação docente é normalmente concebida como algo que se “tem” ou que se “recebe”, sem se atender à sua complexidade.

Essas posturas levam à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mundo científico, ocasionando uma desvalorização do ofício e, conseqüentemente, um empecilho à profissionalização do magistério. A precariedade da formação docente tem acarretado, aliada a outros fatores desestimulantes da profissão, sérios problemas para a educação. É essa a lógica perversa que atravessa toda a educação pública de um modo geral e, especificamente, a educação profissional no país.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorrido nos anos de 2003 a 2011, por conseguinte, destacam-se debates, seminários, congressos e conferências acerca da concepção e dos rumos da educação profissional no país, perpassados por disputas políticas e ideológicas. A dualidade da educação permanece na pauta das discussões e inicia-se um projeto de retomar a integração da formação técnica profissional à educação básica.

Nesse sentido, após longas discussões, aprova-se o Decreto nº 5.154/04, que permite a integração do ensino médio à educação profissional visando a uma formação de concepção ampla, integral e humanística, de cultura geral e técnica, tornando assim revogado o antigo Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio da educação profissional. A edição desse decreto não implicou a necessidade de qualificação e preparação dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, ou seja, no currículo do ensino médio integrado (EMI). Assim, os professores foram “recrutados” para ingressar nessa modalidade de ensino sem uma formação integral, unitária, sem um curso específico legalmente qualificado para atuar nessa área da educação. A dualidade histórica, que tanto marcou a

educação brasileira, prevaleceu também na formação de seus profissionais (MACHADO, 2014).

O século XXI chega com o Estado intervindo debilmente no que se refere aos direitos sociais e à garantia de uma educação de boa qualidade para toda a população. Os ventos que sopraram nas reformas educacionais em todo o país sob forma de leis, decretos e reformas foram superficiais ou distorcidos para satisfazer as necessidades do capitalismo, o que, na prática, quase não alterou a educação pública e, muito menos, a qualificação docente.

Assim, ainda olhando para o passado recente da história brasileira, a partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) passou a apoiar os sistemas estaduais de ensino no sentido de implantação do ensino médio integrado (EMI), possibilitando aos estados da federação e seus respectivos sistemas de educação organizar propostas de cursos técnicos de nível médio que assegurassem aos jovens uma formação integral, humanística e que privilegiasse o conhecimento propedêutico e técnico-profissional, sem supremacia de um saber sobre o outro, proporcionando ao jovem melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social ao mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões de forma isolada.

De acordo com a Lei nº 11.741/2008, a articulação entre educação básica e educação profissional, garantida na LDB, poderá ocorrer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Valentim (2007) expressa que a *integrada* é oferecida somente a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo os cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única; a *concomitante* é oferecida somente para quem tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio e com matrículas distintas; e a *subsequente* é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Destarte, foi se instalando em todo o país a concepção de um ensino médio integrado com matrícula única e na mesma instituição escolar, bem como a concepção de uma formação humana integral. Assim, o currículo é composto por uma matriz curricular única, na qual os conteúdos das disciplinas do eixo técnico profissional se

integram aos conteúdos das disciplinas de conhecimentos gerais e ambos se complementam e se integram numa perspectiva dialética, não havendo uma sobreposição de uma área sobre a outra.

Compreende-se, portanto, que mais um dispositivo legal é posto de forma a trazer mudanças na educação do país sem, na realidade, considerar os envolvidos. De fato, as mudanças propostas pela implantação da Lei nº 11.741/2008 deveriam dizer respeito a mudanças na vida de pessoas concretas, ou seja, os docentes, gestores, alunos, que vivem situações reais, as quais precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações.

Peterossi (1994) já nos dizia que a dicotomia que historicamente marcou a educação profissional e a educação propedêutica no Brasil trouxe também como consequência a dualidade nos cursos de formação para seus professores. Em outras palavras, essa dualidade refletiu no nível de formação e de exigências para a preparação e o perfil dos seus professores. Segundo esse autor, ao analisar a trajetória histórica da formação docente do ensino técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores” (PETEROSSO, 1994, p. 64). Infelizmente, essa realidade ainda persiste no cenário educacional brasileiro.

Um dos professores de nossa pesquisa ratifica essa “trajetória de não formação” quando afirma que sua formação foi apenas técnica:

[...] A minha formação inicial, ela é totalmente técnica, praticamente nada ligada à docência, mas a minha primeira experiência em sala de aula, que foi antes de terminar a faculdade, foi numa escola, ensinando matemática pra turmas de sétimo e oitavo ano (Paulo, professor de Biologia, 2021).

Duarte (2003) alerta que esses professores chegam às escolas fragilizados e esvaziados dos conhecimentos e encontram sérios problemas de atuação. Longe dos conhecimentos pedagógicos que

poderiam fortalecer e embasar suas decisões, como bem referendou o professor Paulo em sua primeira experiência na docência, os professores vão testando suas decisões, suas posturas, sem uma formação adequada para sua atuação profissional. A professora Ruth apresenta um importante discurso sobre o tema quando nos traz a seguinte informação:

E quando eu cheguei na sala de aula, era uma coisa totalmente diferente, né, eu me assustei, confesso que nas duas primeiras semanas eu tive vontade de sair do ensino, por causa disso; mas aí com o tempo eu fui me acostumando, fui me adaptando, né, fui tentando fazer o link, né, do que eu fui, como foi a minha formação do ensino médio, fundamental, com os dias de hoje. E assim, eu aprendi muito, esses anos como professora, com os alunos, aprendi, muito, muito mesmo! E assim, essa minha formação desde a Escola Técnica, me ajudou com eles, não na questão da didática em si, porque a gente realmente não teve; eu não tive isso, principalmente na graduação, apesar de ter feito Licenciatura em Física na UFC, a gente não tinha praticamente, nós tivemos o quê, acho que duas cadeiras de psicologia e uma de didática, né, mas muito simplório [...] (Ruth, professora de Física, 2019).

Pimenta (2008) reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação docente ao ressaltar que estes podem aumentar a capacidade do professor de enfrentar a realidade concreta e complexa da sala de aula. Para a autora, os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que esta impõe.

Desde suas origens, as instituições voltadas para a educação profissional não contavam com políticas de formação e qualificação para seus docentes. Naquela época, início do século XX, seus professores eram “recrutados” diretamente das fábricas e oficinas para ensinar seus pupilos (PETEROSS, 1994).

A complexidade do desafio posto para a educação profissional torna-se, assim, um aspecto de grande relevância para as políticas públicas educacionais, fazendo a vinculação e integração

entre ciência, tecnologia e trabalho. Porém, para tanto, fazem-se necessários mais estudos e pesquisas acerca das dimensões da docência para essa modalidade de ensino. Sabe-se que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica com o magistério ou mesmo desconhece os saberes necessários da docência, fato este que necessitará de uma atenção especial por parte daqueles que atuam nessa modalidade de ensino (FARTES; SANTOS, 2011). Maria, professora de Espanhol, expressa:

Eu acho que quando a gente se forma, que a gente pisa pela primeira vez no chão da sala de aula, a gente percebe que a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá né, é tudo muito bonito, é tudo muito idealizado né, mas quando você chega na sala de aula, que você vai percebendo né, de certa forma, o aluno, ele vai sendo o teu termômetro, pra que você possa perceber em que você pode se melhorar, [...] (Maria, Professora de Espanhol, 2019).

O depoimento de Maria reforça a compreensão de que um dos grandes desafios enfrentados hoje na formação inicial dos professores ainda consiste na desvinculação entre a teoria e a prática, ou seja, os conteúdos acadêmicos e científicos, tão valorizados e hegemonicamente difundidos nos cursos de formação docente, permanecem distantes da realidade concreta da escola e do professor.

Essa tem sido uma temática recorrente entre os estudiosos da educação. Maria percebe essa desvinculação entre o que a faculdade ensina e o que é enfrentado na sala de aula, “a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá”, porém, ao defrontar-se com a situação real e com alunos reais, ela percebe que precisará desenvolver saberes diversos, contextualizados, sintonizar-se com os alunos, tê-los como “termômetros” do seu fazer pedagógico. Esta questão torna-se mais crucial quando o professor se depara com uma modalidade de ensino técnico-profissional. Seja o professor com licenciatura ou o professor com bacharelado, ambos necessitam de uma formação específica para exercerem a docência na educação profissional.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: retrocessos e contradições

Os estudos de Fartes e Santos (2011), Frigotto (2007), Kuenzer (2011), Machado (2011, 2014) e Oliveira (2014) têm trazido para o debate a formação dos professores para a educação profissional, especialmente após sua expansão em todo o território nacional, tanto na rede federal de ensino quanto na estadual. De acordo com Kuenzer (2011), com a expansão dessa modalidade de ensino, estabelecida inclusive em meta do PNE, a formação dos professores da educação profissional não foi tratada de forma sistemática por parte das autoridades competentes, problema que se agrava com a controvérsia acerca da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em educação profissional e tecnológica.

É importante, portanto, discutir as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), aprovadas em janeiro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, as quais irão impactar a proposta pedagógica e, conseqüentemente, a formação dos professores da educação profissional e a ação docente nas escolas profissionais do Ceará, lócus deste estudo.

Em manifestação pública recentemente editada pela ANPED (2021)⁴, estudiosos da área da Educação Profissional publicaram uma nota de repúdio às novas DCNEPT. Segundo análise da ANPED, as diretrizes carecem de consistência teórica, pois seu texto prioriza uma indefinição, ou, ainda, um amálgama, de conceitos e concepções educacionais distintos e antagônicos, utilizando-se de expressões do referencial crítico juntamente com expressões e conceitos do pensamento neoliberal com o intuito de confundir a interpretação do leitor pouco atento. Esse amálgama de conceitos antagônicos utilizados no documento estabelece uma ambigüidade na

⁴ Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 fev. 2022.

interpretação das diretrizes, visando ocultar as verdadeiras contradições implícitas em seu conteúdo.

Para a educação profissional técnica de nível médio, modalidade destacada neste artigo, as atuais diretrizes priorizam a forma concomitante de educação profissional, o que simboliza grande ameaça à proposta do EMI como perspectiva formativa integral do sujeito, ou seja, não existe compatibilidade entre as diretrizes e o ensino médio integrado, o que reforça, ainda mais, a histórica dualidade educacional que tanto marca a história da educação brasileira, conforme afirmado anteriormente.

As diretrizes também mantêm explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para a empregabilidade, fragmentando a organização curricular e desconsiderando a filosofia da integração curricular proposta pelo Decreto nº 5154/04 e pela Lei nº 11.741/08. O currículo por competências, já tão amplamente criticado pelo seu estreito relacionamento com os interesses do neoliberalismo, marginaliza os conhecimentos científicos.

Destarte, compreende-se que a forma como a educação profissional no país vem sendo pensada e implementada permanece com um viés tradicional baseado apenas na preparação para a execução de tarefas simples, em que o trabalho não é considerado a partir de suas dimensões ontológicas e históricas, distorcendo substancialmente a concepção da formação integral do sujeito, proposta vigente da Lei nº 11.741/08. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos não são necessários para o exercício de uma profissão. Percebe-se, assim, uma profunda contradição entre os dispositivos legais que regem essa modalidade de ensino.

Ainda de acordo com nota da ANPED, outro aspecto preocupante para a educação profissional preconizado pelas DCNEPT é a autorização da atuação dos seus profissionais com “notório saber⁵” no eixo técnico profissional. Com essa diretriz, o texto pressupõe um professor de formação fragilizada, que sequer precisa de um nível superior, aspecto este que compromete radicalmente a

⁵ “Notório saber” refere-se a um título utilizado para qualificar uma pessoa que não possui uma formação formal em determinada área, mas possui um nível de conhecimento considerado equivalente (Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>).

profissão docente e fortalece a ideia da precarização da formação do professor, especificamente, para esse eixo da educação profissional de nível médio.

Dessa forma, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica defendem a constituição de dois perfis distintos de professores para as escolas profissionais de nível médio: os professores da BNCC, com formação superior e “preparados” para formar o estudante para os conhecimentos gerais; e os professores do eixo técnico, com “notório saber”, sem exigência de uma formação superior, para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, sem compreender as complexas relações estruturantes desse trabalho. Vale destacar que esta não tem sido a compreensão de nossos sujeitos pesquisados. Vejamos o que Marta nos relata:

Algumas universidades, até uns cinco ou dez anos atrás, ofereciam para os bacharéis um curso de dois anos pra ele ter o seu diploma de licenciatura, [...] tinha essas instituições aqui, né, Universidades, no caso a Estadual, aqui do Ceará, que oferecia esse curso de dois anos né, como uma formação complementar, pedagógica também, né, pra esse profissional que é bacharel. Acabou né, pelo menos aqui em Fortaleza, essa Instituição não oferece mais, né, esse curso atrelado ao bacharel, né, como eu sou bacharel, tinha muito interesse, logo que me formei tinha muito interesse em fazer essa licenciatura né, de dois anos, atrelando algumas disciplinas da minha grade curricular, pra ter esse diploma, e realmente ter disciplinas de Didática, enfim, pra trazer lá um viés de licenciatura, acabou, não tem mais! [...] Então realmente, o professor após se formar, ele necessita de, de um crescimento na sua formação [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2019).

A entrevistada sente que sua formação profissional é insatisfatória e tem procurado por cursos específicos para a docência, pois sente falta dos conhecimentos pedagógicos e didáticos e

reconhece que necessita aperfeiçoá-los, não se contentando com seu “notório saber”.

A fala de Marta não se diferencia muito da fala dos demais colegas de profissão. Mesmo aqueles que realizaram uma graduação em nível de licenciatura também revelaram limitações em seus conhecimentos na área da docência, alegando que as disciplinas trabalhadas foram superficiais e aligeiradas. Porém, esse é um dos grandes desafios para as escolas profissionalizantes: a formação dos professores, pois boa parte deles tem formação nas áreas técnicas e tecnológicas, ou são bacharéis, e muitas vezes não trazem em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica, ou, em outros casos, não se identificam com o ofício da docência. Na opinião da entrevistada Madalena:

A gente precisa saber a questão de preparar uma aula, porque você domina o conteúdo da sua disciplina, mas a forma de passar né, de passar de uma forma mais clara, mais objetiva, aí fica mais difícil, porque você não se sente preparado pra isso, você não tem formação pedagógica [...] (Madalena, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo, 2019).

A docência é uma arte que vai muito além de saber um determinado conteúdo; ela perpassa outros caminhos necessários para ser exercida. E um desses “caminhos” é o domínio do conhecimento da área da educação, é o conhecimento da pedagogia, da ciência que estuda a educação. E os interlocutores de nosso estudo reconhecem e sentem a necessidade de se apropriar dessa arte, como revelado no discurso da professora Marta:

[...] mas a gente precisa de uma estrutura né, pra iniciar a docência, a gente precisa de uma estrutura, então a falha mesmo aqui, não só aqui, mas em outros países, é essa estrutura para o professor, essa complementação pedagógica, ele precisa desse suporte pra tomada de decisão [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso de Enfermagem, 2019).

É interessante ressaltar a complexidade das falas, pois expressam a ansiedade e o anseio de professores que não trazem em sua bagagem os aportes necessários à reflexão pedagógica. Segundo Machado (2014), dentro da realidade concreta das escolas profissionais, faz-se necessário um olhar mais atento para a formação dos professores que estão atuando nessa área de ensino, tanto para aqueles que não tiveram a docência como formação inicial como para os professores com licenciatura, pois ambos necessitam de uma formação mais adequada para o exercício da docência dentro de uma realidade específica da educação profissional.

A formação docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. Se essa é uma realidade que atenta aos cursos de licenciatura, ela torna-se mais imprescindível aos professores bacharéis e/ou técnicos. É preciso maior sensibilidade e investimentos para consolidar o conhecimento pedagógico como um saber fundamental aos novos paradigmas do magistério (CUNHA, 2008).

Infelizmente, essa não tem sido a compreensão dos que ditam as regras e as diretrizes para a formação docente daqueles que trabalham na educação profissional de nosso país. Afinal, de acordo com as novas diretrizes, para trabalhar nesse modelo societário basta, simplesmente, executar as normas estabelecidas, assim, o professor com o “notório saber” exercerá o ofício da docência para atender a esse modelo de forma satisfatória e adequada às novas diretrizes curriculares. Essa questão da formação docente para a educação profissional é algo preocupante e que merece atenção especial por parte de todos que trabalham com a educação pública e, especificamente, com essa modalidade de ensino.

É válido dizer que os profissionais que trabalham nas escolas de educação profissional não receberam formação adequada para o exercício da profissão nessa modalidade de ensino, nem têm formação continuada específica para tal. O que se percebe é uma dualidade existencial e histórica tanto na proposta pedagógica, com currículo da formação geral e do conhecimento profissional separados e justapostos, quanto na formação dos seus professores,

com professores licenciados, bacharéis e técnicos com “notório saber”, convivendo de forma “paralela” dentro de uma concepção educacional que tem como aspecto central a integração dos conhecimentos, a integração das ações pedagógicas com a tecnologia, com o mundo do trabalho. Marta corrobora as análises empreendidas ao manifestar-se:

Então hoje, nós, professores, estamos dentro desse projeto, como fantoches, né, não sabemos nem quem é que está manipulando. E a gente tenta acertar né, no meu caso eu sou da área da Enfermagem, então as áreas afins, a gente tem a Biologia, a gente tem as Ciências da Natureza, só que eu não acredito que seja só com áreas afins, a gente precisa das outras áreas, então a integração deveria ser com todas as disciplinas, o que de fato não acontece. [...] Teria que ter uma formação, semestralmente ou bimestralmente, pra chegar junto às escolas e preparar o professor, cobrar essa integração, mostrar como é que faz, mostrar se o jeito que a gente tá fazendo, se tá dando certo. A gente acha que tá dando certo, mas essa formação não existe, nunca existiu! O Projeto foi jogado, foi implementado, está sendo implementado, e a gente que está dentro da instituição, assim como outras instituições, está tentando fazer essa integração, muitas vezes sem saber nem como fazer, achamos que estamos integrando [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2021).

Os desafios postos para os professores contemporâneos são inúmeros e complexos. Os professores vão buscando uma formação ao longo de suas experiências, ao longo dos desafios postos pelas contingências da profissão, desafios que muitas vezes estão além de suas decisões, sem muita compreensão da complexidade desse modelo de escola; vão cobrando deles próprios uma melhor preparação para práticas mais assertivas. Na verdade, a complexidade da atual proposta curricular perpassa questões de poder, de política, e não chega ao raio de atuação escolar, nem tampouco do professor.

Habitualmente vista como acessório à escolarização básica, a educação profissional permanece recrutando seus professores com

formação específica e experiência prática, comprometendo o ofício da docência a um aspecto secundário (MACHADO, 2011). Comungando seu pensamento com o de Machado (2011, 2014), Oliveira (2014) também reforça a distinção entre o percurso de formação dos professores das disciplinas técnicas e os professores das disciplinas da BNCC, um de formação técnica e o outro acadêmico, sendo o primeiro considerado de menor valor. A formação do professor do eixo técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, caracterizada como especial, prevalecendo cursos aligeirados, complementares e com grau menor de exigências.

Dessa forma, compreende-se que essa percepção reducionista consolidou uma concepção que perdura até hoje, ou seja, a noção de que, para ser professor das disciplinas técnicas, não são necessários os saberes pedagógicos, a formação pedagógica, o que fragiliza bastante a profissionalização dos professores. Nesse sentido, para ser professor das disciplinas técnicas, não é necessário ter uma formação mais sólida, com nível superior, ser capaz de questionar as complexas relações entre o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia. Assim, como se fazia nos primórdios da educação profissional no país, basta, simplesmente, ensinar a executar algumas tarefas. Apesar dos estudos, pesquisas e progressos conquistados na área da educação profissional, parece que se retrocedeu na história com as “novas diretrizes” para a educação profissional.

De fato, é possível observar que essas diretrizes vêm somar-se a todas as demais que estão em vigor no país no que diz respeito à educação. São diretrizes que reforçam um projeto de educação e de sociedade baseado nos princípios neoliberais. A própria Base Nacional Comum da formação docente, Resolução 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, traz, em seu bojo, a padronização curricular, anula a diversidade e a pluralidade, centraliza as competências e fragiliza a formação do professor e profissionalização do magistério. Essa é uma questão em pauta na atualidade que merece toda a atenção, porém não caberá aqui análise mais profunda e detalhada.

Diante do exposto, compreende-se que a docência, seja no ensino regular, seja na educação profissional, precisa ser reconhecida em sua complexidade, considerando os distintos saberes necessários para a formação do professor. Se se percebe a complexidade da fragilidade da formação docente na educação regular, orientada por dispositivos inconsistentes e frágeis, esta torna-se mais profunda na educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, é relevante aproximar-se do que pensam, sabem, “como fazem” a docência os professores que trabalham em instituições de Educação Profissional.

As falas dos sujeitos pesquisados revelam, na prática, que o trabalho da docência na educação profissional é marcado pela ausência de cursos qualificados para essa área da educação. A necessidade de uma formação continuada é algo que prevalece em seus discursos, tanto dos professores do ensino regular quanto dos cursos técnicos. Porém, o que se percebe no discurso dos professores técnicos é uma defasagem de conhecimentos pedagógicos. Eles expressam a ausência desse conhecimento em suas formações, diferentemente dos professores com formação em licenciatura. Estes também revelaram a necessidade de formação contínua, mas considerando a perspectiva de consolidar seus saberes, de aprofundar seus conhecimentos no magistério. Vejamos um depoimento nesse sentido:

Tá faltando ter orientação da SEDUC, tá faltando orientação dos gestores atualmente, e nós pobres coitados somos os últimos né, como seremos capacitados?! Então assim, eu vejo que a escola não provê isso né, não provê! Provê quando convém, e não está ligado ao profissional, está ligado a um projeto. E aí a base são os gestores, eles precisam ser capacitados primeiro, precisam ver o que é que está na moda, as metodologias ativas, as formas pedagógicas, e a área específica, Enfermagem, no meu caso eu busco porque a coordenação não vai ofertar um curso específico pra minha área. Como pra Informática, como pra Física, Biologia, e aí a gente busca só, a coordenação, a gestão poderiam buscar cursos para o grupo de professores, pra

trabalhar o quê? A formação pedagógica, a didática, a metodologia que está sendo implementada junto a cada professor, então não tem! É totalmente ausente, tudo é ausente, né. E a gente? Guerreiros, somos guerreiros! E vamos aí!! (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2019).

Marta, professora do eixo técnico com bacharelado em Enfermagem, também aponta aspectos do trabalho precário da docência na área e a ausência de oferta de cursos ligados ao ofício do magistério. Ela sente a necessidade da formação pedagógica, dos conhecimentos da didática, das metodologias do ensino para melhorar sua prática profissional. A fonte de seus saberes científicos encontra-se na sua formação específica e na prática profissional no trabalho. Como justificar para essa professora que as diretrizes aprovadas recentemente não contemplam uma formação docente para a educação profissional de forma unitária e integral?

Outro depoimento importante vem de Madalena, professora do eixo técnico do curso de Turismo. Assim, ela se expressa:

[...] se vocês acham que não existe formação adequada na base comum, imagine na técnica! Que a gente entra sem nenhuma orientação, tem alguns colegas da gente, que entraram sem nenhuma aula de licenciatura, uns já fizeram e a maioria não. E jogam a gente dentro da sala de aula sem orientação de nada, de nada! Esqueceram a gente né [...] (Madalena, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo, 2021).

Destarte, reconhece-se a especificidade da área técnica como detentora de um saber específico, mesmo fragmentado e instrumental, mas não se reconhece a especificidade do saber pedagógico, da necessidade da formação na licenciatura para o ofício da docência. Nega-se aos sujeitos da ação docente na educação profissional a formação adequada para a docência; a licenciatura é condição *sine qua non* para o trabalho docente. “Jogar” o profissional dentro da sala de aula sem formação adequada para o magistério é um total desrespeito com o profissional, é descaso com a educação.

Finalmente, percebe-se que existe distinção entre essas duas categorias de professores dentro das escolas profissionais, com formações distintas, discursos distintos e saberes distintos, porém ambas amparadas legalmente por diretrizes de um mesmo projeto de sociedade e de educação. Se o estudo dos saberes profissionais docentes dos professores da educação geral ainda é tarefa que merece atenção e cuidados, muito mais incipientes encontram-se as reflexões em relação à docência na educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É premente repensar a formação docente para melhorar os processos de ensino-aprendizagem da educação geral, porém, urgente e mais complexa ainda se torna a dimensão pedagógica dentro da realidade da educação profissional. Ainda que importantes contribuições na área venham se tornando mais frequentes, permanecem necessários estudos e pesquisas que tratem as limitações e os desafios da docência na educação técnica profissional. É primordial adentrar esse campo, conhecer essa realidade, ouvir seus sujeitos e atores no cotidiano pedagógico do ensino.

Reafirma-se a urgência da definição de uma política de formação inicial e continuada para professores da educação técnica profissional. Acredita-se, assim, que os impasses e as potencialidades vivenciadas por esses profissionais possam contribuir para a reflexão de uma formação mais sólida e coerente com tal realidade. Não será tarefa simples pensar essa formação de forma isolada, fragmentada, conforme vem ocorrendo no país; ela precisa ser integral, epistemologicamente e ontologicamente.

Os professores entrevistados expressaram insatisfação diante dessa questão da preparação e qualificação profissional. Em suas compreensões, existe uma “cobrança” por parte do órgão competente, no caso a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), porém, eles sentem falta de uma formação continuada necessária para trabalhar dentro dessa proposta curricular tão complexa e específica. Os docentes têm a nítida compreensão do hiato existente entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que de fato eles enfrentam no cotidiano pedagógico.

Percebe-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos investigados perpassam diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. Problemas como a necessidade de melhorar sua qualificação profissional, visando atender às especificidades do EMI, a falta de tempo para o planejamento pedagógico, a ausência de uma política pública de assessoramento para o professor por parte da própria SEDUC, o distanciamento entre o que está nos documentos oficiais sobre a proposta pedagógica e o que ocorre na prática diária da escola, a fragilidade dos cursos de licenciatura para a preparação dos docentes, representam alguns dos desafios enfrentados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2021.

Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

Acesso em: 4 mar. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto no 47.038, de 16 de novembro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 22593, 23 out. 1959. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.: Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago.1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e 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: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto no 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 União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP No 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. *In*: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 465-475.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, 2007.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MACHADO, L. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MACHADO, L. Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. *In*: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Contextos da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 2).

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas. *In*: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Contextos da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. II).

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETEROSI, H. G. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: ENCONTRO PROEJA, 3 set. 2008, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200-222, dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/1209/6866>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VALENTIM, S. dos S. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local com apostas à organização escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à**

Educação Profissional: integrar para quê? Brasília, DF: MEC, 2007.
p. 103-121.

Recebido em: *Novembro/ 2021*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2022*.

Cultura escrita em um espaço de privação de liberdade: é possível garantir uma formação humana integral?

Daniela Cristina da Silva Garcia ¹

RESUMO

O estudo tematiza a educação escolar e a imersão na cultura escrita em um espaço de privação de liberdade, procurando compreender e problematizar a educação em linguagem no campo estudado, tendo como base os pressupostos filosófico-epistemológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) de forma a responder à seguinte questão de pesquisa: Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delineia? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar? Para alcançar o objetivo intentado, de – com base na questão de pesquisa – problematizar a educação escolar em linguagem nessa articulação entre esfera escolar e esfera carcerária, a pesquisa tem base qualitativa, tendo sido realizada na Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos mantido no Complexo Penitenciário de Florianópolis.

Palavras-chave: educação carcerária; formação humana integral; educação de jovens e adultos.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1954-2304>. Email: dani.lettrasport@gmail.com.

Written culture in a space of deprivation of freedom: is it possible to guarantee an integral human formation?

ABSTRACT

The study focuses on school education and immersion in written culture in a space of deprivation of freedom, seeking to understand and problematize language education in the field studied, based on the philosophical-epistemological assumptions of the Curriculum Proposal of Santa Catarina (SC, 2014) in order to answer the following research question: Considering the fundamentals of the Curriculum Proposal of Santa Catarina, language education as it is written in the Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, provides a broader immersion of inmates in the various manifestations of written culture, aiming at the integral human formation of these subjects? In doing so, how does this delineate? In not doing so, what is put in its place? In order to achieve the intended objective of – based on the research question – problematizing school education in language in this articulation between the school sphere and the prison sphere, the research has a qualitative basis, having been carried out in the Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos kept at the Complexo Penitenciário de Florianópolis.

Keywords: prison education; integral human formation; youth and adult education.

Cultura escrita en un espacio de privación de libertad: ¿es posible garantizar una formación humana integral?

RESUMEN

El estudio se centra en la educación escolar y la inmersión en la cultura escrita en un espacio de privación de libertad, buscando comprender y problematizar la educación del lenguaje en el campo estudiado, a partir de los supuestos filosófico-epistemológicos de la Propuesta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) para dar respuesta

a la siguiente pregunta de investigación: Considerando los fundamentos de la Propuesta Curricular de Santa Catarina, la educación en lenguaje tal como está redactada en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos del Complejo Penitenciario de Florianópolis, provee una inmersión más amplia de los internos en las diversas manifestaciones de la cultura escrita, apuntando a la formación humana integral de estos sujetos? Al hacerlo, ¿cómo se delimita esto? Al no hacerlo, ¿qué se pone en su lugar? Para alcanzar el objetivo pretendido de -a partir de la pregunta de investigación- problematizar la educación escolar en lenguaje en esta articulación entre el ámbito escolar y el ámbito penitenciario, la investigación tiene una base cualitativa, habiéndose realizado en la Unidad Descentralizada de la Juventud y Centro de Educación de Adultos del Complejo Penitenciario de Florianópolis.

Palabras clave: educación penitenciaria; formación humana integral; educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

No Estado de Santa Catarina, cuja capital Florianópolis é o lócus de nossa pesquisa, os índices referentes à educação no sistema carcerário, mesmo que se destaquem favoravelmente frente ao cenário nacional, ainda são intrigantes: mesmo que a maioria da população carcerária do Estado (mais de seis mil pessoas) não tenha concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2014), frequentam escolas com cursos de Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais pouco mais de mil detentos, segundo dados de dezembro de 2014 que compõem o Relatório Estatístico-Analítico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina².

A educação formal nas unidades prisionais em Santa Catarina é oferecida por uma parceria/convênio entre a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SJC), que se responsabiliza pelo espaço físico e pela segurança, e a Secretaria de Estado da Educação (SED) que é responsável pelas questões administrativas e pedagógicas (SANTA

² O relatório data de 2014 em função da sua não atualização periódica.

CATARINA, 2012). Cabem, pois, à SED questões que concernem ao currículo e os encaminhamentos pedagógicos voltados aos sujeitos em privação de liberdade, do que decorre compreender a educação formal no sistema prisional como devendo concorrer para a formação humana integral discente, como preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

Frente ao contexto apresentado e considerando nossos estudos na área da linguagem, realizamos – entre os anos de 2017 e 2018 – um estudo de caso na Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado no Complexo Penitenciário de Florianópolis que organizou-se de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa: Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se história no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?

A fim de responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo a ela correlato, a escolha do Complexo Penitenciário de Florianópolis se deu, pois a escola presente nesse Complexo é a mais antiga instituição de educação formal em espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. Compreendermos, assim, que as experiências historiadas nos mais de trinta anos de educação nessa instituição (POYER, 2000) são essenciais para se pensar nas possibilidades de formação dos sujeitos apenados, sobretudo pela escassez de pesquisas nessa perspectiva e em razão de as legislações e os documentos parametrizadores da educação carcerária serem

bastante recentes se comparados às produções que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

Para abordar essas questões, então, este artigo apresentará, além desta introdução, cinco seções, as quais abordarão os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa; o conceito de formação humana integral e o porquê de sua busca no campo estudado; a discussão acerca do papel da educação linguística como caminho para possibilitar uma formação humana integral; a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As questões que nos propomos a responder – alinhadas aos estudos das Ciências Humanas – e a compreensão de que, em sua complexidade, elas só podem ser analisadas em um processo que, além do objeto de estudo em si, considere os sujeitos que compõem o campo de imersão e suas historicidades e perspectivas –, requerem que este estudo assuma concepções de *pesquisa* e de *ciência* que sejam distintas da abordagem positivista. Nesse contexto, este artigo pressupõe, com base em Minayo (2014), que a relação entre o pesquisador e os participantes de pesquisa é central, já que a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento. Assim, na busca de responder aos nossos questionamentos, delimitamos como lócus de pesquisa a Unidade Descentralizada do CEJA localizada no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC e, como participantes deste percurso de estudo, sujeitos vinculados a diferentes instâncias do processo de escolarização dos apenados.

Para levantamento dos dados analisados, por fim, realizamos uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso que contou com imersão no campo com visitas frequentes nos anos de 2017 e 2018. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três alunos que tiveram parte da sua formação na unidade educativa foco de nosso estudo, duas professoras e dois gestores que atuavam naquela unidade no momento de nossa imersão. Somaram-se a esses instrumentos, por fim, a análise de documentos e materiais didáticos

fotografados e coletados no campo e a revisão bibliográfica acerca da educação carcerária, da educação linguística e da educação formal como possibilidade de uma formação humana integral.

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE DAQUELES QUE ESTÃO PRIVADOS DE LIBERDADE

Concebemos que a formação escolar dos sujeitos deve se dar de maneira integral, omnilateral, pois, em nossa perspectiva, ela pode facultar o aprofundamento da relação dos sujeitos com os artefatos culturais que lhes é dado conhecer, a expansão do seu cotidiano e o consequente desenvolvimento do genérico humano. Para isso, então, entendemos capital ter como horizonte que “[...] a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.” (BRITTO, 2012, p. 83) e, dessa forma, compreender que a Escola, como instituição formal de educação, não é o único espaço para a formação, mas é (e deve comportar-se como) o lócus privilegiado para possibilitar a formação dos sujeitos e também o espaço em que deliberadamente essa formação deve ocorrer. Ou, como apresenta Duarte (2017, p.103-104):

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a formação humana não se dá exclusivamente nos ambientes formais de educação e que a formação humana integral é impossibilitada em sua completude pelo atual modo de produção, temos a convicção de que as escolas são lugares privilegiados para buscar aproximar-se maximamente dela, já que os espaços escolares devem

intencionalmente ofertar educação aos alunos, e “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

No âmbito escolar, então, visar a uma formação humana integral consiste em pautar uma formação omnilateral em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer nos bancos escolares, pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas uma – normalmente normatizada por demandas laborais –; promover, então, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura, já que “[o que é do genérico humano] integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p.456)

Ainda, consideramos importante ressaltar que a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, responsável pela educação em espaços de privação de liberdade no Estado, orienta-se por uma Proposta Curricular de base epistêmica que se ancora em facultar uma formação humana integral a seus alunos. Nesse sentido, a orientação é que

[...] as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral. (SANTA CATARINA, 2014, p.31)

Dessa maneira, parece-nos importante e profícuo reafirmar que os espaços formais de educação – no âmbito carcerário ou não – devem tomar como sua responsabilidade a possibilidade de desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos por meio da apreensão de conceitos que os levem a problematizar seu

cotidiano e superá-lo. Torna-se claro, nesse sentido, que “A escola [...] é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...” (BRITTO, 2015, p.34), dão que são essas apropriações que podem possibilitar a superação por incorporação do senso comum e a compreensão do que é do âmbito do genérico humano.

O PAPEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM FAVOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Compreendemos que é papel da educação escolarizada a formação para além da funcionalidade, de modo a ampliar a visão do mundo discente, extrapolando os limites do senso comum e do cotidiano. Pautamo-nos, portanto, que se deve promover uma formação que busque a omnilateralidade, em que os sujeitos consigam compreender a sua realidade de uma maneira mais ampla, ou “[...] em termos educativos, há que se identificar quais os conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.” (DUARTE, 2016, p. 67). Nesse contexto e dadas as especificidades de nossa formação, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa assumem uma importância fundamental em um processo de escolarização que vise à formação humana integral. Esses processos, então, devem ser pensados com a clara compreensão que

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas as necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (DUARTE, 2016, p. 1)

Interessa-nos, pois, a distinção entre gêneros do discurso primários e secundários, compreendendo que a diferença entre eles não é de ordem meramente funcional, estando estreitamente relacionada às esferas em que esses gêneros medeiam as relações sociais, o que suscita a complexidade da atividade vital humana. Tal diferenciação, em nossa visão, se faz necessária, pois é preciso que os alunos que têm na educação formal a principal possibilidade de aproximação de artefatos culturais que não lhes são afetos, tanto quanto de problematização daqueles que o são, vivenciem interações sociais pedagogicamente planejadas. Tais interações implicam tanto (i) gêneros primários – que se constituem na comunicação discursiva imediata, nas esferas da atividade humana convergentes com o cotidiano e que lhes facultam pensar sobre suas inserções nesse mesmo cotidiano, quanto (ii) vivências com os gêneros secundários, os quais caracterizam-se por uma complexidade distinta dos primeiros, em função de surgirem em contextos de esferas da atividade humana afetas à genericidade (HELLER, 2014 [1970]) e, por isso, possibilitam a entrada do sujeito em um simpósio de vozes que viabiliza novas compreensões acerca de sua realidade social e cultural.

Nesse contexto, L. Ponzio (2017) diferencia os gêneros primários como implicando textos de representação, caracterizados por um papel limitado, sendo que “[...] sua responsabilidade é uma responsabilidade limitada, circunscrita à esfera desse papel.” (p.101) Esse autor, com base no Círculo de Bakhtin, compreende que os textos de representação são intercambiáveis. Esses textos, então, por mais que possibilitem ao sujeito um olhar exotópico acerca de sua realidade, não lhes facultam uma compreensão mais ampla e crítica que exacerbe seu cotidiano imediato. Dessa maneira, interessa-nos o que o semioticista italiano denomina como textos de afiguração ou de escritura, que correspondem aos gêneros secundários, pois nesses casos a interação social “[...] não obedece à divisão das funções, não está protegida pela intercambialidade, pelo pertencimento, está completamente exposta, sem escapatória, sem alibi.” (PONZIO, 2017, p. 101). Segundo o autor:

A responsabilidade do texto em papel [gêneros primários] é uma responsabilidade “técnica”, relativa a uma certa função, a um certo contexto. A responsabilidade de um texto fora do papel [gêneros secundários], o texto que sai da “ordem do discurso”, da cena da representação, é uma responsabilidade de ordem ética que, mesmo tendo a ver com o singular na sua arquitetura pessoal e cotidiana, ao mesmo tempo, exatamente porque o envolve em sua unicidade, transcende e funda cada responsabilidade técnica.

Por esse motivo o texto de escritura tem um alcance de sentido universal; e é ele que pode dar conta do texto de transcrição, é ele que pode ligar a sua “experiência pequena” com a experiência grande da intertextualidade de que o texto de escritura é capaz. (PONZIO, 2017, p. 103 -104)

Seriam, então, esses textos de escritura especialmente importantes para a metacognição, criando condições para que o sujeito reflita acerca da sua realidade, pois eles, por meio da afiguração, possibilitariam uma imersão mais ampla no simpósio de vozes que ganhou o grande tempo, que contempla o genérico humano, abrindo para o sujeito novas possibilidades, novos sentidos, já que

A responsabilidade do texto de escritura não é circunscrita ao âmbito de convenções determinadas. Ela dá sentido às concepções e supera a rigidez e a esclerose delas, as renova e as vivifica, religa-as ao inevitável envolvimento do eu com o outro, abre-as para a criatividade e a inventividade. (PONZIO, 2017, p.108-109).

Interessa-nos, então, que a imersão dos sujeitos nos textos de afiguração se dê de forma com que apreendam as diferentes vozes que integram a história e, assim, componham o dialogismo, ampliando seus repertórios e passando a operar com o mundo de uma forma mais ampliada, já que “[...] à medida que eu me relaciono com esse universal individualizado, ele começa a existir em mim [...]” (MIOTELLO, 2011, p. 96). Considerando tal universalidade no campo

da educação linguística, tomamos a literatura – como arte e como representativa dos textos de afiguração – na condição de essencial no processo de uma formação que se caracterize como integral, já que

Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo [...]. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida. Por meio de um personagem literário o indivíduo entra em contato com a síntese de muitas personalidades. Os personagens mais ricos superam a relação espontânea com a sua existência. (DUARTE, 2016, p.79)

Não se trata, é claro, de uma visão salvacionista do papel da educação em linguagem na formação dos sujeitos, já que “A leitura não é tábua de salvação de ninguém [...] nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual.” (BRITTO, 2015, p.77); trata-se, na verdade, de contribuir para que esse sujeito tenha possibilidades além das que lhe impõe o seu cotidiano, de buscar caminhos para a humanização já que “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.” (DUARTE, 1999, p. 23).

Sob um processo com esses contornos, por meio dos quais prospectamos a educação escolar, compreendemos uma educação em linguagem que vise à formação humana integral. Para tanto, é fundamental uma apropriação conceitual que implique o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos

APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOB PREMÊNCIAS DE ORDEM ASSISTENCIAL

Quando analisamos setorialmente em nosso campo de pesquisa, inferimos que ali se suscita uma concepção que reputamos bastante próxima de uma compreensão assistencialista do papel da escola e que, em assim se configurando, pode tangenciar substancialmente a busca pela emancipação humana na educação desses sujeitos, considerada sobretudo a importância da apropriação conceitual quando se toma formação humana integral na vinculação com tal emancipação humana. Essa propensão ao assistencialismo – controversa, ainda que, em nosso entendimento, historicamente justificada – tende a derivar de uma provável rendição ao espaço marginalizado dos sujeitos que estão no cárcere, suscitando uma compreensão de senso comum enraizada de educação cuja finalidade é a proteção e o acolhimento.

A prospecção assistencial de que estamos tratando aqui tende a transcender níveis diretivos, indiciando-se no cotidiano da escola do Complexo Penitenciário, com reverberações no conteúdo ministrado em aulas, como inferimos no dizer de uma das professoras que atua nessa articulação entre esfera escolar e esfera carcerária:

Tento levar com muito amor, assim, as coisas que eu faço. Principalmente no hospital³, não é conteúdo o que importa, e sim o movimento que você faz, eles estarem ocupados. Muitos relatam que estão tomando até menos remédios em função das aulas porque quando vem pra aula esquece que tá com problema. Então só pra ter uma ideia, hoje eu falei que não é aula de Inglês, é englishterapia, né, musicoterapia. Porque a gente vai trabalhando a aula como uma terapia. Muitos falam isso “professora, a aula de vocês é terapia pra nós”, né, acaba sendo uma terapia “porque a gente gosta, vem e esquece que tá no hospital ou esquece que

³ Trata-se do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, que é um hospital localizado dentro do Complexo onde pessoas que cometeram algum crime e portam doenças psiquiátricas cumprem suas penas.

tá preso”. No fechado eu também já ouvi essa fala. (AAF., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)

Na fala anterior, compreendemos que, ao comparar a aula com uma ‘terapia’, emerge uma preocupação em ‘tratar’ a autoestima dos alunos, incidindo sobre o que é ministrado, seja metodologicamente – com o trabalho com músicas – seja pelo próprio conteúdo da aula que fica secundarizado, enunciado como “não é o que importa”. A articulação de ambas as esferas, aqui em foco, coloca para o profissional em educação desafios que, por si sós, merecem estudos cuidadosos. Se a esse profissional, considerada a função social da escola, cabe criar condições para elevação dos estudantes ao genérico humano (HELLER, 2014[1970]), empenhando-se por fazê-lo maximamente, a sobreposição da acolhida e da proteção, sob a metáfora da ‘terapia’, à apropriação do conhecimento coloca em xeque as possibilidades dessa mesma elevação.

A proeminência do enfoque emocional sobre o conceitual parece substancialmente nas representações sobre ‘educar’ ali em se tratando das duas professoras entrevistadas. A professora alfabetizadora, na busca por trazer ‘momentos de reflexão’ e ‘bons pensamentos’, adotou como prática a leitura de aforismos no final de cada uma das suas aulas, encaminhamento justificado por reputar-lhe qualificação da autoestima dos estudantes, como inferimos em:

Isso ((a leitura de aforismos no final das aulas)), eu vejo que é bem legal e traz bastante resultado não só no conteúdo, mas pra vida em si, que aqui é a autoestima deles tá sempre lá embaixo, né, são muito negativos. Então trazer algo de bom, algo que seja mais positivo, eu acho que é bem legal. (VG., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)

Entendemos colocarem-se questões que vão além das implicações pedagógicas ou curriculares, questões que se tornam objeto de ensino em sala de aula dada a pungência da historicidade dos sujeitos. Essa concepção de educação que projeta o ‘cuidado’ quando se coloca em nome de ‘fazer bem’ ao sujeito, ‘confortá-lo’,

possivelmente lhe assegure um bem e um conforto temporários, dado que a transição para uma condição social de outra ordem – na qual estariam efetivamente um bem e um conforto mais perenes – implica apropriação crítica de repertório cultural para além do já sabido, condição primordial para que o sujeito avalie sua própria condição e conheça possibilidades de transcendê-la.

Esse agenciamento de diferentes artefatos que visem à melhora da autoestima dos estudantes – sobretudo no caso das máximas lidas em sala – reitera uma visão de artefatos culturais escritos voltados ao ‘bem-estar’, compreensão problematizada por Britto (2012; 2015) ao registrar que

É nesse ambiente [da atual sociedade imediatista] que se inserem – tanto como reafirmação da subjetividade inchada como legitimação do prazer-lazer narcotizante – os discursos sobre leitura. Repetindo-se em divulgar a satisfação causada pela leitura e em reforçar que o sentido último do texto é obra do leitor, eles derivam, na maioria dos casos, da matriz reificada do hedonismo moderno. Esse movimento, aliado ao pragmatismo pedagógico de ensinar e aprender o útil e o necessário, parece dominar a promoção da leitura e, muitas vezes, o próprio fazer literário, agora liberto da angústia romântica e realista que engendrava a narrativa incomodada e incômoda. Ao leitor – infantil ou adulto – não se diz que a vida é estúpida, mas sim que pode encontrar fantasias e bem-estar no texto que se lhe apresenta. (BRITTO, 2015, p. 13-14)

Para esse autor, restringir a literatura à fruição plana é narcotizante, o que alienaria o leitor frente a sua realidade social e cultural e, portanto, o distanciaria da emancipação, sobretudo se tivermos presente uma formação humana integral como contraposição à alienação do acesso aos bens culturais potencialmente emancipatórios.

A compreensão da escola como um espaço que se destina a diminuir as adversidades dos educandos igualmente se materializa no dizer dos estudantes entrevistados; No dizer de um dos detentos que frequenta as aulas no Complexo Penitenciário de Florianópolis:

"As aulas são boas [...] Pra nós já é bom, já muda o pensamento. Tu vem pra aula pra te livrar um pouco dessa rotina aqui dentro, né." (CL. excerto de entrevista em 2017). Entendemos haver implicações da metáfora terapêutica em convergência com o desiderato da fruição: 'livrar-se da rotina'. Talvez o grande desafio do profissional da educação, em um enfoque de formação humana integral, seja promover o pensamento crítico sobre essa mesma rotina, convocando – nos sentidos que Miotello (2011) concebe 'convocação' – o estudante a lidar metacognitivamente com ela de modo a compreender conceitualmente por que ela se delinea do modo como ele a vivencia, tangenciando o lenitivo de criar condições para que ele dela se evada. Sob esses contornos, a ação metacognitiva crítica se sobreporia ao escapismo da fruição que conforta apenas temporariamente.

Entendemos, então, que tais representações precisam ser cotejadas com os fundamentos da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014), cujo conteúdo proscreve a insularização do estudante em suas próprias representações de mundo. Consta dele:

[...] permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas –, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experimentar modos de ser e estar no mundo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32)

A tônica dos processos de ensino e aprendizagem no campo de pesquisa, em nossa compreensão, tem esse desiderato ainda como um importante desafio, visto que os conhecimentos científicos, por vezes, parecem evanescer-se em favor de ações didáticas que privilegiem dimensões volitivas ou lúdicas as quais, em alguma medida, amenizem o 'peso' da permanência dos estudantes no cárcere. Exemplo desse agir docente ocupado com lenitivos emocionais dos apenados parece-nos ser a abordagem que AFF., professora interactante neste estudo, reputa 'artístico-literária', a qual – pela impossibilidade de retirar os livros da biblioteca do Complexo – foi realizada com o material literário da própria professora, valendo-

se de um casaco, tomado à guisa de bolsa, a fim de levar os livros à sala de aula de forma que ficassem visíveis para liberação por parte dos mecanismos de segurança locais, como mostra a Figura 01:

Figura 1 - Professora levando os livros⁴ para sala de aula



Fonte: Arquivo da Professora.

Essa abordagem que reputamos comprometida com as relações entre literatura e arte, correspondia, segundo AAF., a uma produção livre e deveria ter como base os livros cujo manuseio havia sido facultado aos estudantes por essa iniciativa dela. Nas palavras da professora:

Enquanto eles não tinham acesso aos livros daqui, né, eu trouxe os meus particulares [...] mas peguei bem

⁴ Além do dicionário de inglês – em destaque na foto –, os livros levados pela professora são: *Para sempre teu* (Caio Fernando de Abreu); *Presos que menstruam* (Nana Queiroz); *Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Segundo Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Carandiru* (Dráuzio Varela); *A Megera domada* (William Shakespeare); *Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou* (Bill Watterson); *Bruxas e magia da ilha de Santa Catarina* (Neidi Rodrigues); *Hamlet* (William Shakespeare); *Persepolis* (Marjane Satrapi); *On the Road* (Jack Kerouac); *Alice* (Lewis Carroll).

aleatório, assim, coisas que talvez eles iam gostar. Então eu trouxe vários livros, vários, vários, vários, e deixei eles à vontade pra eles explorar pra eles ler um trechinho, pra fazer uma análise desse material e, com base nisso, **a produção deles, que seria livre também. Ou uma música, ou uma poesia, um desenho.** Até chamei atividade 'artística-literária'. (AAF., excerto de entrevista em 2017. Grifos nossos)

Inferimos, no apresentado anteriormente, espontaneísmo no trato com os livros, considerado prescindirem-se de projeções didáticas prévias orientadoras do agir docente no encaminhamento dos livros disponibilizados à leitura, projeções que colocam-se como condição para representações de um determinado tipo, e não de outro, nas compreensões e apreensões discentes. Em se abrindo mão dessas prospecções prévias, às análises propostas, em nossa compreensão, podem sobrepor-se conhecimentos cotidianos dos estudantes, que elaborariam suas atividades com base no que já sabem, prescindindo de reflexões mais aprofundadas que contribuíssem para compreenderem criticamente implicações socioeconômicas e políticas da realidade natural e cultural para as possibilidades maiores ou menores de seu desenvolvimento humano com vistas à emancipação. O fragmento anterior, em tela aqui, sugere haver uma preocupação na seleção dos produtos culturais implicados nessa abordagem pedagógica, que teve como critério inferências docentes acerca de possíveis preferências literárias dos estudantes. Sobre essa necessidade de relacionar a leitura com questões pragmáticas ou que sejam agradáveis ao leitor, Britto (2015, p, 14) sublinha que, quando se busca a transcendência do imediato, requer-se da docência ressignificação de posturais preferenciais tais. Segundo o autor, importa assumir que

[...] ler – especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana – é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo, o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não

resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do Fado.

Os critérios para a escolha dos produtos culturais colocados em evidência e dos conhecimentos neles implicados, dessa forma, exigem transcender o prazer do leitor, em nome do potencial emancipador daquilo que se propõe nas ações pedagógicas. Trata-se, pois, de escolher o que concorre para a humanização dos sujeitos, como aponta Duarte (2016, p. 67):

Qual o critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Ainda, soma-se ao que foi apresentado anteriormente, produções textuais dos alunos – feitas nos momentos de aula – que se pautaram na reprodução do cotidiano dos estudantes, implicando, sob alguns desdobramentos, cópia e tradução das obras por eles conhecidas. Essa inferência decorre de que, dentre as produções apresentadas, destacaram-se como recorrentes⁵ aquelas que retratavam as mazelas do cárcere ou tematizavam sentimentos dos alunos no que concerne à sua condição social, sobretudo ‘tristeza’ e ‘saudades’ – evocando o cotidiano desses estudantes –, como sugere a Figura 01, abordando máximas religiosas, o que é inferível na Figura 02, ou transcrevendo e traduzindo partes dos livros implicados na tarefa, como na Figura 03 todas imagens na sequência:

⁵ Tivemos acesso a cerca de quarenta produções resultantes da atividade em questão e as apresentadas neste artigo constituem exemplos que indiciam a tônica das tarefas em análise.

Figura 2 - "Atividade artístico-literária"



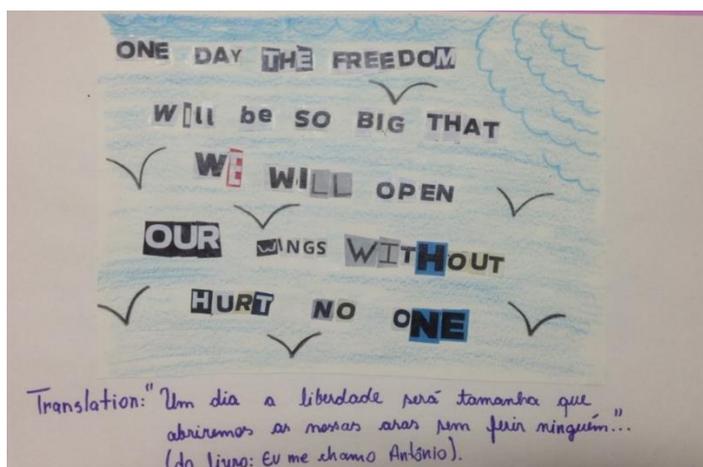
Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Figura 3 - "Atividade artístico-literária"



Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Figura 4 - "Atividade artístico-literária"



Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Uma análise do conteúdo predominante nas produções dos alunos sugere haver uma reiteração da cotidianidade, sobretudo nos dois primeiros casos – em que eles tematizam sentimentos e adversidades do ambiente carcerário e em que eles retomam preceitos religiosos –, tendo presente que nossas vivências, quer como docentes nesse espaço, quer tangentes ao período de observação do campo, indiciam haver escritura realizada por eles fora da sala de aula, a exemplo de diários, cartas, letras de música, poemas e afins. Como mencionamos anteriormente, essas abordagens colocavam-se como principais temáticas, já que as cartas, em sua grande maioria, tematizavam sentimentos dos encarcerados; as letras de músicas e poemas, por sua vez, buscavam retratar as dificuldades vividas intramuros da prisão. Reitera-se, assim, a prevalência do cotidiano na escritura dos estudantes⁶.

Parece, pois, haver um distanciamento do tensionamento entre os conhecimentos cotidianos desses estudantes com os conhecimentos científicos de que eles poderiam se apropriar com a abordagem pedagógica em questão. Essa relação de apropriação e ampliação do repertório discente impõe uma atuação docente que

⁶ Não fizemos constar exemplares dessas cartas e letras de música porque restrições do campo nos impediram de fotografá-las.

aborde as dimensões social e verbal dos textos nos gêneros do discurso ali implicados, como recomenda a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Isso [debruçar-se sobre o texto] exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os gêneros do discurso: dimensão social e verbal. A dimensão social diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a dimensão verbal corresponde ao texto propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: compreensão e produção textuais, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas. (SANTA CATARINA, 2014, p. 125)

Tal compreensão não deve ser tomada de todo negativo, dado que modificar a rotina carcerária pode também ser um meio de estranhá-la e, para além disso, é preciso considerar que, mesmo enquanto uma forma de escapismo, o acesso aos artefatos culturais apresentados nas aulas pode ser uma das únicas formas dos que permanecem no cárcere acessarem o que é produzido extramuros, o que, se não para outros fins, auxiliaria minimamente na manutenção da sua saúde mental. O que defendemos, todavia, é que, mesmo que tal papel apaziguador tenha seu valor, ele deve ser extrapolado. A leitura – tomada intransitivamente –, por sua vez e segundo VG., uma das professoras interactantes neste estudo, assume papel importante nesse processo de reflexão sobre a vida, nessa função de facultar aos estudantes, em alguns momentos, escapismo em relação a sua realidade imediata. Assim VG. se enuncia: *Com as histórias eles saem um pouquinho da realidade que eles vivem no momento, né, então faz eles viajarem, ter outros pensamentos, né. Então é importante* (VG., excerto de entrevista em 2017). Inferimos manter-se, nesses espaços, uma visão intransitiva da leitura (conforme BRITTO, 2015) concebida

como uma possibilidade lúdica e de ajuda emocional, que busca criar condições para que aqueles que sofrem no espaço carcerário se desvencilhem do contexto no qual estão inseridos. Parece-nos, assim, ser ainda um desafio, para a conjuntura encontrada, a compreensão de que

[...] a leitura é um dos conteúdos escolares em que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Isso porque favorece a metacognição – a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua. (BRITTO, 2015, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Inquietações e aspirações na busca de uma formação intencionalmente humana

Considerado o percurso de estudo empreendido, no que tange às possibilidades de ampliação de repertório cultural por meio de uma imersão mais efetiva na cultura escrita, compreendemos que uma relação quer seja mais estreita, quer seja mais ampla entre os que estão privados de sua liberdade – aqueles que frequentam as aulas no Complexo Penitenciário e aqueles que ainda não o fazem – e os artefatos culturais escritos ainda se apresenta como um desafio, dado que, sobretudo em função de contingências de segurança constitutivas da esfera carcerária, esse desiderato de familiarização e ampliação confronta-se com um conjunto substantivo de restrições, considerando que, para alguns dentre aqueles sujeitos ainda não parece haver prenúncios desse desiderato. Prospectando como desafio um indispensável vir a ser em favor de maior imersão na cultura escrita, consideramos que esse desafio se coloca como mais árduo à medida que exige uma ressignificação acerca da compreensão do que sejam, de modo mais amplo, a cultura escrita e, de modo mais estrito, a leitura no campo estudado, isso porque fins pragmáticos, utilitaristas ou assistencialistas parecem se impor como proeminentes em se tratando dessa imersão, o que coloca em

xeque o potencial humanizador de vivências educacionais com base em ambos os conceitos.

Nossos dados e a análise deles encaminham para uma compreensão de que a esfera carcerária tal como se apresenta que, mesmo que mantenha uma educação escolar pautada em um documento tal como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014), distingue-se da formação humana integral. Essa distinção parece-nos colocar-se também extramuros da Penitenciária, dado que a sociedade, tal como se organiza em seu modo de produção, por si só já suprime as possibilidades de que essa formação se historicize e que a esfera escolar se ocupe de maneira mais decisiva da humanização dos sujeitos. Não seríamos, portanto, ingênuos a ponto de pensar que, por se encontrarem ‘isolados’ da sociedade, os sujeitos que cumprem suas penas em privação de liberdade estariam também desprovidos dos anseios produtivistas e unilaterais que assolam tal sociedade. Muito pelo contrário, esses detentos, por estarem à margem, mostram-se produto das contradições da sociedade de classes e, assim, encontram-se privados não só da sua liberdade em sentido literal – no que tange ao ir e vir físico –, mas são destituídos também de suas possibilidades de apropriação cultural, de sua viabilidade de transcender o cotidiano. Da mesma forma que fugimos à ingenuidade tal, todavia, fugimos também ao conformismo e, por isso, nossa busca por, independentemente das condições desfavoráveis com que nos defrontamos, criar possibilidades para que, mesmo que não se alcance uma formação que se caracterize como integral, que não se perca a utopia de alcançá-la, porque é ela que garantirá o papel social da esfera escolar e possibilitará um processo de humanização. O que buscamos defender, então, é que, por mais que condições adversas se coloquem, enquanto houver educação, é preciso que ela transcenda a imediatez das demandas e que se coloque de fato como uma possibilidade de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório Estatístico: Analíticos do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina**. 2014. Disponível

em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisonal/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisonal-do-estado-de-santa-catarina>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRITTO, Luis Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: Polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 2014[1970].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

POYER, Viviani. **Penitenciária estadual de Pedra Grande**: um estudo sobre a política de combate à criminalidade em Florianópolis entre 1935-1945. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº110/2012**. Santa Catarina: Conselho Estadual de

Educação, 2012. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/resolucoes-11>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.
Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em:
http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em: 05 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2020..

Recebido em: *Julho/ 2021*.

Aprovado em: *Agosto/ 2021*.

Docência no Quilombo Itambé: história, memória e vivências

Nilce Vieira Campos Ferreira¹

Luisa Bomdespacho Rodrigues²

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins³

RESUMO

A Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica-EQRRCR, criada em 1939 e ativa até os dias atuais, localizada no município de Chapada dos Guimarães, no estado de Mato Grosso, é objeto de análise neste texto, a partir de fontes como regulamentos, testemunhos e outras condições de funcionamento, principalmente com relação à formação de professoras e professores para atuação nos quilombos mato-grossenses. Estabeleceu-se como proposta teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica e análise de fontes documentais, além da utilização de entrevista não estruturada. Encontramos fundamentos nos estudos de movimento da Escola dos

¹ Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora do Acervo e Repositório Digital da História da Educação (ARA), do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG) e da Rede de Pesquisa RECONAL-Edu. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011> - E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

² Graduanda no Curso de Comunicação Social habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista de iniciação Científica CNPq. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6614> - E-mail: luisabomdespacho@gmail.com

³ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Servidora da Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG) e da Rede de Pesquisa RECONAL-Edu. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5725-4106> - E-mail: joira.martins@ufmt.br

Annales (BURKE, 1997). Concluiu-se que a EQRCR tem dificuldades em cumprir seu papel social em elucidar acerca da importância da identidade quilombola de seu povo, causado, provavelmente, pela escassa formação específica de professoras e professores para atuação em escolas quilombolas mato-grossenses, tanto antes como depois de ser reconhecida como educação escolar quilombola.

Palavras-chave: formação docente; escola quilombola; Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica.

Teaching at Quilombo Itambé: history, memory and experiences

ABSTRACT

The Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica-EQRCR, created in 1939 and active until the present day, located in the city of Chapada dos Guimarães in the State of Mato Grosso, is the object of analysis in this text, seeking to identify regulations, testimonies and other operating conditions, mainly in relation to the formation of teachers to work in the quilombos of Mato Grosso. We established as a theoretical-methodological proposal the bibliographic research and analysis of documental sources, in addition to the use of unstructured interviews. We found foundations in the movement studies of the Escola dos Annales (BURKE, 1997). We conclude that the EQRCR has difficulties in fulfilling its social role in elucidating the importance of the quilombola identity of its people, probably caused by the lack of specific training of teachers to work in quilombola schools in Mato Grosso, both before and after being recognized as quilombola school education.

Keywords: teacher training; quilombola school. Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica.

RESUMEN

La Escuela Estatal Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica-EQRCR, creada en 1939 y activa hasta la actualidad, ubicada en el municipio de Chapada dos Guimarães en el Estado de Mato Grosso, es objeto de análisis en este texto, investigando fuentes como normativas, testimonios y otros operativos. condiciones, principalmente en relación a la formación de maestras para trabajar en los quilombos de Mato Grosso. Establecimos como propuesta teórico-metodológica la búsqueda y análisis bibliográfico de fuentes documentales, además del uso de entrevistas no estructuradas. Encontramos fundamentos en los estudios del movimiento de la Escuela de Annales (BURKE, 1997). Se concluyó que la EQRCR tiene dificultades para cumplir con su papel en la forma social en el esclarecimiento de la importancia de la identidad quilombola de su pueblo, probablemente provocada por la falta de formación específica de los docentes para trabajar en las escuelas quilombolas de Mato Grosso, tanto antes como después de ser reconocidos como educación escolar quilombola.

Palabras clave: formación de profesores; escuela quilombola; Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)”, Processo Nº 424497/2018-2, coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, que tem como objetivo principal:

Realizar um estudo sobre os cursos normais rurais ou regionais, de modo mais acurado nas regiões centro-oeste e norte, em Mato Grosso e parte de Rondônia, no período compreendido entre os anos

de 1936 a 1963, de modo a contribuir para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente [...]. (CNPq, 2018, p. 5).

Dentre os objetivos específicos do projeto de pesquisa, destacamos: “[...] contribuir para a preservação e difusão da memória, do patrimônio educativo da educação rural mato-grossense e brasileira.” (CNPq, 2018, p. 5).

Analizamos a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica-EQRCR, criada em 1939 e ativa até os dias atuais, localizada no município de Chapada dos Guimarães no estado de Mato Grosso, com intuito de identificar normas, regulamentos, testemunhos e outras condições de funcionamento.

Partimos dos pressupostos apreendidos a partir dos estudos da História Nova, ou Nova História, cujo termo foi usado por integrantes dos *Annales*, com o intuito de “[...] proporcionar uma História não automática, mas problemática [...]” (LE GOFF, 1990, p. 33). Com a criação da revista *Annales*, e procurando problematizar a história, foi possível “[...] promover uma nova espécie de História [...]” (BURKE, 1997, p. 11).

Nossa análise explora explicações plurais para as diversas relações dialéticas que se estabelecem na vida social. Pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao movimento dos *Annales*, desde seu início, e mais ainda na terceira geração dos *Annales*, conduzida por Jacques Le Goff, abriram-se ao diálogo com as mais diversas ciências, tais como: Antropologia, Economia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Estatística, Geografia, entre outras, o que possibilitou ampliar o olhar para outras fontes e objetos de pesquisa e permitiu que a Nova História se tornasse uma “[...] história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional” (BURKE, 1992, p. 2), o que permitiu o movimento da historiografia por outro ângulo, ou seja, “[...] a história vista de baixo; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com a sua experiência da mudança social.” (p. 3). Uma grande valia deste artigo, portanto, é a preservação e difusão da memória dos feitos da/na escola quilombola.

A entrevista não estruturada permitiu a coleta de testemunho da professora mais antiga da escola e do professor de história, compreendendo que a coleta de fontes orais contempla o “[...]”

encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto.” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94).

Além do cunho histórico, justificamos o interesse pessoal de autoria deste texto pelo fato que uma das autoras é descendente e moradora do Quilombo Itambé, localizado no município de Chapada dos Guimarães, cuja população escolarizável é atendida pela EQRCR e dela é egressa.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, trazemos as políticas públicas brasileiras em escolas quilombolas com intuito de analisar as legislações da temática. No segundo momento, aprofundamos sobre as comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso. No terceiro, apresentamos o histórico da escola quilombola, contendo o testemunho de uma professora aposentada que trabalhou na instituição por 32 anos e de um professor que leciona a disciplina de História na instituição.

POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

O Brasil, apesar de ser constituído pela miscigenação de povos brancos, afro-brasileiros e indígenas, só teve legislação que mencionasse a história e a cultura de povos tradicionais a partir do século XXI, cerca de tardios 500 anos. Mesmo assim, essas normas só surgiram a partir da luta das instituições representativas afro-brasileiros em conjunto com a mobilização de pessoas e instituições sensibilizadas com o tema das comunidades quilombolas, que foram fortalecidas pelo Artigo 68 da Constituição Brasileira de 1988, que instituiu “[...] aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.” (BRASIL, 1988).

Mas o reconhecimento efetivou-se somente com a promulgação do Decreto Federal n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta “o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de

que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.” Consideram-se quilombolas

[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, Art. 2º).

Comunidades quilombolas, portanto, reúnem pessoas descendentes de quilombolas oriundas da era escravista e são predominantemente formadas pela população negra de áreas rurais e urbanas e seus descendentes que se organizam a partir das relações que estabelecem com a terra, com o meio ambiente, parentesco, ancestralidade, tradições e práticas culturais específicas à sua condição de quilombola, trata-se na constante luta de “[...] reinvenção de uma identidade política portadora de direitos que é informada por uma memória ancestral.” (SILVA, 2012, p. 1).

Essa breve definição encontra consonância nos registros históricos de que os quilombos no Brasil foram constituídos como locais e formas de vidas opostas à escravocrata, nas quais pessoas que eram oprimidas eram acolhidas, uma vez que aquilombados eram perseguidos e severamente castigados, muitas vezes, até à morte. Territórios quilombolas tornaram-se verdadeiras aldeias fortificadas que aglomeravam escravos fugidos das fazendas, escravos alforriados, índios e brancos pobres (HERNANDEZ, 2005).

Instrumentos normativos foram instituídos para a preservação da memória e para promover uma educação das relações étnico-raciais, como destacamos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Instrumentos Normativos

Lei n.º 10.639/2003	Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.
----------------------------	--

Lei n.º 11.645/2008 altera a Lei n.º 10.639/2003	Inclui no currículo oficial da dada rede de ensino da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP 03/2004	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.
Resolução n.º CNE/CP 01/2004	Detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As legislações compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

A partir do início do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e da inclusão no currículo oficial da rede de ensino com a obrigatoriedade de incluir nas disciplinas ofertadas aos estudantes da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ambas em 2003, as escolas públicas passaram a desenvolver políticas e atividades que promovem ações afirmativas na educação brasileira, buscando uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Com a aprovação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e pouco depois, com a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que detalhou obrigações de municípios, estados e união, aos poucos, nas escolas, essas temáticas foram se tornando mais comuns.

Em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo

objetivo era instruir as instituições de ensino, normatizando, no Artigo 7º e 35º, a promoção do

[...] reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (BRASIL, 2012).

A efetivação desses saberes, contudo, somente se realiza se consideradas as dimensões cultural material e imaterial, social, política e econômica, levando-se em conta os modos de vida que constituem essas comunidades, suas formas de fazer, criar, viver e conviver, os saberes por elas acumulados, bem como os processos de transmissão desses saberes de geração a geração, que lhes torna possível reconhecerem-se quilombolas.

Destacamos, ainda assim, que tanto o processo de luta em busca da superação do racismo na sociedade brasileira, bem como o avanço de políticas e as leis que foram aprovadas, tiveram e têm como protagonistas os movimentos negros e demais grupos, movimentos sociais e organizações partícipes da luta antirracista, cujas ações persistem tanto antes como depois da abolição da escravidão e “[...] pela presença de comunidades negras que ainda hoje resistem às pressões de latifundiários, de especuladores imobiliários e até mesmo do poder público pela manutenção ou reconquista de seus territórios.” (SILVA, 2012, p. 1).

COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM MATO GROSSO

Atualmente, no estado de Mato Grosso, de acordo com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), há 134 comunidades quilombolas, contudo, apenas 71 estão devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Esse panorama está demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Comunidades Quilombolas Certificadas em Mato Grosso

N.º	Município	Comunidade Quilombola Certificada	N.º Portaria FCP	N.º	Município	Comunidade Quilombola Certificada	N.º Portaria FCP
1	Acorizal	Aldeias	37/2005	37	Poconé	Canto do agostinho	37/2005
2	Acorizal	Baús	39/2005	38	Poconé	Chumbo	37/2005
3	Barra do Bugres	Baixio	37/2005	39	Poconé	Varal	37/2005
4	Barra do Bugres	Vermelhinho	37/2005	40	Poconé	Laranjal	37/2005
5	Barra do Bugres	Vaca morta	39/2005	41	Poconé	Campina de pedra	37/2005
6	Barra do Bugres	Morro redondo	59/2010	42	Poconé	Passagem de carro	37/2005
7	Barra do Bugres	Água doce	104/2016	43	Poconé	Imbé	37/2005
8	Barra do Bugres Porto estrela	Vãozinho/Voltinha	51/2010	44	Poconé	Pedra viva	37/2005
9	Cáceres	Monjolo	39/2005	45	Poconé	Cágado	37/2005
10	Cáceres	Santana	39/2005	46	Poconé	Pantanalzinho	37/2005
11	Cáceres	Ponta do morro	39/2005	47	Poconé	Morro cortado	37/2005
12	Cáceres	Exú	39/2005	48	Poconé	Aranha	37/2005
13	Cáceres	Chapadinha	39/2005	49	Poconé	Chafariz Urubama	37/2005
14	Cáceres	São Gonçalo	39/2005	50	Poconé	Rodeio	37/2005
15	Cáceres	Pita canudos	161/2013	51	Poconé	Céu azul	37/2005
16	Chapada dos Guimarães	Lagoinha de baixo	23/2005	52	Poconé	Minadouro 2	37/2005
17	Chapada dos Guimarães	Itambé	23/2005	53	Poconé	Sete porcos	37/2005

18	Chapada dos Guimarães	Lagoinha de cima	23/2005	54	Poconé	Morrinhos	37/2005
19	Chapada dos Guimarães	Arica-açú	39/2005	55	Poconé	Tanque do padre Pinhal	37/2005
20	Chapada dos Guimarães	Cachoeira do Bom Jardim	39/2005	56	Poconé	Capão verde	37/2005
21	Chapada dos Guimarães	Cansação	39/2005	57	Poconé	Campina II	37/2005
22	Chapada dos Guimarães	Barro Preto Serra do Cambambi	43/2009	58	Poconé	Jejum	39/2005
23	Cuiabá	São Gerônimo	37/2005	59	Poconé	Coitinho	39/2005
24	Cuiabá	Coxipó Açú	39/2005	60	Poconé	São Gonçalves II	84/2015
25	Cuiabá	Aguassú	39/2005	61	Poconé	Sesmaria Fazenda Grande (Barreirão, Capão de Ouro, Carandá, Lagoa Grande, Manga e Massagem Velha)	194/2017
26	Nossa senhora do livramento	Jacaré de cima	37/2005	62	Poconé	Carretão	279/2017
27	Nossa senhora do livramento	Cabeceira do Santana	37/2005	63	Porto estrela	Bocaina	195/2011

28	Nossa senhora do livramento	Entrada do bananal	39/2005	64	Santo Antônio do Leverger	Abolição	37/2005
29	Nossa senhora do livramento	Barreiro	39/2005	65	Santo Antônio do Leverger	Sesmaria Bigorna/Estiva	51/2007
30	Nossa senhora do livramento	Campina verde	39/2005	66	Várzea Grande	Capão do Negro Cristo Rei	185/2009
31	Nossa senhora do livramento	Ribeirão da mutuca	08/2006	67	Vila Bela da Santíssima Trindade	Bela Cor	39/2005
32	Nossa senhora do livramento	Mata Cavalo (composta pelos povoados: Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Ribeirão do Mutuca, Aguassú, Ventura Capim Verde e Ourinhos)	42/2007	68	Vila Bela da Santíssima Trindade	Manga	39/2005
33	Novo Santo Antônio	Família Vieira Amorim	75/2014	69	Vila Bela da Santíssima Trindade	Boqueirão, Vale do Rio Alegre e Vale do Rio Guaporé	39/2005
34	Poconé	Curralinho	37/2005	70	Vila Bela da Santíssima Trindade	Capão do negro	08/2007

35	Poconé	Retiro	37/2005	71	Vila Bela da Santíssima Trindade	Vale do Alegre	25/2007
36	Poconé	São Benedito	37/2005				

Fonte: Dados adaptados pelas autoras⁴.

Mato Grosso, como exposto no Quadro 2, detém uma concentração significativa de comunidades quilombolas que foram certificadas no país, ocupando o 1º lugar na região Centro-Oeste do Brasil. Consoante o Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombola, publicado pela FCP em 2021, Mato Grosso está localizado na 8ª posição do país, ficando abaixo de: 1º- Bahia (672), 2º- Maranhão (589), 3º- Minas Gerais (318), 4º- Pará (206), 5º- Pernambuco (149), 6º- Rio Grande do Sul (137) e 7º- Piauí (84).

Considerando essa realidade, partimos para compreender como uma escola quilombola funcionava em uma comunidade quilombola.

A escola escolhida foi a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica-ERQCR, criada em 1939 e ativa até os dias atuais, que está localizada no município de Chapada dos Guimarães, no estado de Mato Grosso, Brasil.

A sede da instituição escolar em estudo está no território da comunidade Itambé, no município de Chapada dos Guimarães, no estado de Mato Grosso, localizada a 64 km da capital Cuiabá. É a única escola do município de Chapada dos Guimarães que é reconhecida como escola quilombola, apesar de haver sete comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares na região. São elas: Arica-açu, Barro Preto Serra do Cambambe, Cachoeira do Bom Jardim, Cansação, Itambé, Lagoinha de Baixo e Lagoinha de Cima.

A escola teve sua origem reconhecida pela comunidade como escola isolada da Fazenda Itambé, consolidando-se como instituição pública de ensino em 26 de maio de 1939, por meio do Decreto Lei n.º 274, do município de Chapada dos Guimarães, assumindo a

⁴ Os dados foram retirados da Fundação Cultural Palmares (FCP). Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 05 maio 2021

denominação Escola Rural Mista de Baús, que atendia as séries iniciais de 1ª a 4ª séries multisseriadas (MATO GROSSO, 1939).

A seguir, apresentamos na Quadro3, as modificações ocorridas na nomenclatura da escola.

Quadro 3 - Modificações ocorridas na EQRCR

Ano	Nome da Escola	Legislação
Anterior a 1939	Escola isolada da Fazenda Itambé	Não formalizada
26/05/1939	Escola Rural Mista de Baús	Decreto Lei n.º 274 do município de Chapada dos Guimarães
01 de janeiro de 2007	Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica	Lei n.º 10.639/2003

Fonte: Modelo de arquivo Excell.

Apresentamos ainda figuras que demonstram as modificações estruturais ocorridas na escola ao longo de seus mais de 80 anos.

Figura 1 - Escola Isolada da Fazenda Itambé e posterior Escola Rural Mista de Baús - Chapada dos Guimarães – MT, [s.d.]



Fonte: Professora Quilombola (2021).

A figura 1 mostra a Escola isolada de Fazenda Itambé, de propriedade da Família Curvo. Analisando a figura, é possível ver que

a escola era constituída de um barracão feito de pau a pique, também conhecido como construção de taipa, erguida por meio do entrelaçamento de madeiras verticais e horizontais, preenchida com barro e coberta de palha de babaçu. Como podemos constatar, era um barracão precário para um ambiente de ensino, mesmo assim, foi nessa instalação que se deu a consolidação da Escola Rural Mista de Baús, em 1939.

O segundo prédio da Escola Estadual Ensino Fundamental Reunidas de Cachoeira Rica, construído em alvenaria e coberta de telhas, recebeu melhorias estruturais, como pintura nova, portas e janelas de ferro, cujas melhorias nas instalações foi realizadas provavelmente com recurso público, já que o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1927, implementado pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, que definiu a instalação das escolas reunidas no Artigo 23, [...] em prédio previamente adaptado”, bem como no “Art. 85 – O governo dará maior desenvolvimento à construção dos prédios escolares; I – reformando os próprios estaduais escolares [...]”. (MATO GROSSO, 1927).

Na Figura 2, a seguir, há duas imagens. A primeira, à esquerda, apresenta o segundo prédio da Escola Estadual Ensino Fundamental Reunidas de Cachoeira Rica, feita de alvenaria e coberta de telhas. A segunda imagem, à direita, mostra o mesmo prédio escolar com melhorias estruturais, como pintura nova, portas e janelas de ferro.

Figura 2 - Escola Estadual Ensino Fundamental Reunidas de Cachoeira Rica - Chapada dos Guimarães – MT [s.d]



Fonte: EQRCR (2021).

Anteriormente, no prédio, funcionava uma loja, que depois de desativada passou a ser utilizada como uma escola. Não encontramos registros da data de início das atividades escolares no prédio-loja, porém no testemunho da professora, apresentado na próxima seção, houve menção à existência dessa denominação no ano de 1970.

Lembramos que as escolas reunidas foram “[...] concebidas para funcionarem como escolas graduadas, as escolas reunidas consolidaram-se como um modelo simplificado, uma adaptação dos grupos escolares a um padrão de escola de baixo custo.” (SOUZA, 2012, p. 74).

Figura 3 - Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, Chapada dos Guimarães – MT, 2021.



Fonte: As autoras (2021).

Na figura acima, vemos a atual Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, cuja infraestrutura já se encontra visivelmente alterada. Hoje, a escola conta com oito salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros femininos e masculinos, dois para funcionários e dois para estudantes, sala dos professores, secretaria, sala do diretor, dispensa, uma quadra de esporte. Atende 198 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, que estudam tanto nas salas anexas como também na Escola Municipal Santa Helena, e outros 40 estudantes nas 1^{as} a 4^{as} séries, na Escola Municipal Santa Helena, em salas anexas na região do quilombo. As aulas na sede ocorrem nos períodos matutinos, 8h às 12h30, e noturno, 18h às 22h.

Ressaltamos que, nos anos de 1990, a Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, “[...] precisou ampliar o atendimento para o curso ginásio (equivalência de 5ª a 8ª Série)” (EQRCR, 2021, p. 3), ampliando o atendimento também para ensino médio.

Em 25 de maio de 2005, houve a certificação da Comunidade Itambé como Quilombo, pela FCP. Ademais, em 01 de janeiro de 2007, após a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de oferta da temática História e Cultura Afro-Brasileira. No mesmo ano, foi reconhecida como escola quilombola, alterando a denominação de Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica para atual Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica (EQRCR, 2021).

No PPP da escola consta que, além do prédio sede, desde 2011, há duas salas anexas que oferecem ensino básico para estudantes da zona rural próximas da Comunidade Reunidas de Cachoeira Rica. Uma sala anexa está localizada na Comunidade Jangada Roncador, a aproximadamente 50 km da sede, funcionando no prédio da Escola Municipal Santa Helena. Outra sala anexa funciona no prédio da Escola Municipal Casca III, na comunidade rural de Rio da Casca, distante cerca de 77 km da sede da escola (EQRCR, 2021).

De acordo com o atual PPP, a EQRCR prioriza uma educação quilombola que visa “[...] desenvolver nas disciplinas curriculares a prática cultural, técnicas agrícolas e tecnologia social quilombola. Onde são desenvolvidas diversas atividades que preservem a identidade de seus ancestrais, desde: danças, artesanatos e culinária.” (EQRCR, 2021).

HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA VOZ DE UMA PROFESSORA QUILOMBOLA

Em busca de fontes, procedemos à entrevista não estruturada com uma professora quilombola aposentada, que trabalhou na instituição por 32 anos, com a finalidade de obtermos informações acerca da história da escola.

A professora viva mais antiga, atualmente com 75 anos, é aposentada e moradora na comunidade Cachoeira Rica, em Itambé, na Chapada dos Guimarães, Mato Grosso e será nomeada apenas como PQ, atentando à orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de Ciências Humanas e Sociais – CEP-Humanidades/UFMT, conforme estabelecido pela Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 - Dos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, Artigo 3º, que dispõe “VII- garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.” (BRASIL, 2016).

A professora nos revelou que veio dar aulas na antiga escola isolada de fazenda, Escola Rural Mista de Baús, no ano de 1963, a convite da família Curvo, devido à falta de professores na região. O pedido foi feito diretamente a seus pais e não a ela, na época com 17 anos e com o ensino primário completo, para lecionar na alfabetização como professora leiga (informação verbal⁵).

A família Curvo era proprietária da fazenda, na qual a comunidade Cachoeira Rica estava localizada e onde funcionava um garimpo de diamantes. No histórico da unidade educacional, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EQRCR, consta que “[...] tudo que existia na área era pertencente à família do Sr. Cipriano Curvo (armazém, farmácia, loja, escola, etc.), o campo da aviação [...]” (EQRCR, 2021, p. 3).

Evidenciamos o poder aquisitivo da família Curvo, pois, naqueles anos, na imensa área de propriedade da família, havia até campo de aviação, o que indica que ali pousavam aeronaves. O PPP da escola descreve, ainda, que na comunidade viviam cerca de 300 famílias e mais de mil garimpeiros, o que justificou que fosse criada uma escola pelo chefe da família Curvo e proprietário da fazenda, Cipriano Curvo, que se responsabilizou pelo pagamento do salário de professores. Interessante destacar que pela “[...] sua generosidade,

⁵ PQ. PROFESSORA QUILOMBOLA. Entrevista cedida ao Grupo de Pesquisa História da educação, Instituição e Gênero da Universidade Federal de Mato Grosso – GPHEG. Cachoeira Rica Distrito de Chapada dos Guimarães, MT, 2021.

popularidade e influência local o Sr. Cipriano Curvo acabou sendo o 1º Prefeito de Chapada dos Guimarães.” (EQRCR, 2021, p. 3).

De fato, fosse pela generosidade, fosse pelo interesse político, ou mesmo por manter em suas terras as pessoas que ali trabalhavam, pouco depois, Sr. Cipriano Curvo foi nomeado o primeiro prefeito da cidade de Chapada dos Guimarães. No primeiro ano de seu mandato, transformou a escola informal isolada da fazenda em Escola Rural Mista de Baús. Os primeiros professores aparecem descritos, incluindo a PQ que entrevistamos e que “[...] aposentada, reside na comunidade até os dias atuais [e foi] Diretora por 13 anos [...]” (EQRCR, 2021, p. 3).

A entrevistada PQ afirmou que antes de começar a lecionar fez um curso de uma semana em Cuiabá, pois só tinha estudado até a 4ª série. Atuou com a denominação de professora leiga, mas frequentou um projeto denominado formação Logos⁶.

[...] eu esqueço até quando fui professora leiga. Soube que ia sair um projeto pra passar os professores leigos para funcionários administrativos[...] quando eu fui avisada desse projeto, eu fui fazer o magistério. Fiz de 5ª a 8ª série assim eu não fui passada pra fazer as funções administrativas. Para nós estudarmos, íamos a cavalo pra Chapada, era o projeto Logos que nós fizemos, então a gente pegava as apostilas estudava, se pegasse 4, estudava os 4 e fazia 4 provas, se passasse nas 4, já pegava mais um tanto que podia pegar, foram 23 módulos que nós estudamos. Hoje eu sou professora aposentada da Educação Básica. (PQ, 2021).

A existência de professoras leigas e leigos no país era comum. Na maioria, o ofício era exercido por mulheres empobrecidas, que iam lecionar porque já possuíam um pouco de conhecimento, como a professora quilombola nos relatou. Eram professoras leigas que, mesmo sem habilitação específica, ensinavam, preparavam a merenda, limpavam a escola, exerciam múltiplas funções no chão da

⁶ O Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com o Departamento de Ensino Supletivo-DSU, criou o Projeto Logos I para formar os professores leigas e leigos que estavam em sala de aula no ensino do 1º grau. A respeito ver: Luz (2018, p. 58).

escola e, no exercício da profissão, mesmo recebendo salários mais baixos, garantiam seu sustento.

Essa realidade de professores leigos e leigas em atuação no Brasil foi descrita como “[...] o professor leigo é, entre nós, o professor rural. Tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade, em seu estado”. (BRANDÃO, 1986, p. 14). O mesmo autor descreveu que “[...] um professor rural é uma pequena fatalidade que a pessoa aceita quando não vê diante de si outra alternativa de trabalho em seu nível de aspiração, ou então é uma provação a que o docente iniciante se submete [...]” (p. 14). Essa é uma vivência da professora quilombola. Ela descreveu que, quando chegou na escola, no local havia apenas um grande salão e eram 700 alunos no total que procuravam frequentar as aulas. Explica que lecionou para aproximadamente 350 alunos, no ano de 1963, nos períodos matutino, vespertino e noturno, à luz de lampião.

No relato que transcrevemos, a seguir, a professora descreveu os desafios que enfrentou na sala de aula.

[...] passamos muita dificuldade pra dar aulas, pois já aconteceu de a sala de aula cair com a força da chuva, e inclusive perdemos muitos documentos, até perdi um pouco de meus documentos. Tinha uma mesa que era um baú onde a gente guardava as coisas daí a parede caiu em cima dele molhou e quebrou tudo, acabou. Começamos a trabalhar assim. Depois, na época que os Curvos foram embora daqui e ficou a casa da fazenda, a gente dava aula lá, mais os quartos eram pequenos, tinha uns dois quartos grandes. O resto eram todos quartos pequenos. Veio mais professores e a gente começou a trabalhar na casa fazenda; por fim, a casa da fazenda foi acabando, a gente pedia para os pais ajudar, fazia barracão, teve barracão aqui na minha casa, teve barracão lá na beira da cachoeira, em frente onde Luiz Buchudo mora, demos aula lá uns 2 ou 3 anos, até que uma loja daqui fechou. A gente veio pra loja, onde era a escola antiga era uma loja, e ficamos aí até fazer a escola nova que é a escola de hoje. (PQ, 2021).

A entrevistada relatou que ela mesma fazia plano de aula, livro de ponto, diário de classe, foi diretora por 13 anos, e por inúmeras vezes limpou a escola e fez o lanche dos alunos. No testemunho, a seguir, ela mencionou um pouco do trabalho que realizou.

[...] se hoje eu tô, como diz a história, com meu físico acabado, é de tanto trabalhar, trabalhei demais, mas graças a Deus, criei meus filhos aqui, todos estudaram, se formaram, alguns deles trabalhando na escola e esse é meu orgulho. Até hoje, no dia dos professores, eu recebo mensagem me agradecendo, têm muitos deles que não continuou os estudos, mas dão graças a Deus de saber o que eu ensinei. O que me deixa muito feliz é o reconhecimento dos alunos, que muitos me param na rua pra lembrar o tempo de escola e me agradecer. Mas tudo o que fiz foi por amor, eu trabalhei muito, eram tempos difíceis, nunca me arrependi! (PQ, 2021).

É notório que a professora entrevistada dedicou sua vida à escola, movida pelo amor e dedicação aos estudantes, além de garantir seu sustento. Foram 32 anos de luta e de muito trabalho para manter a escola funcionando, embora as condições nem sempre favorecessem seu ofício no magistério da escola quilombola.

O COTIDIANO ESCOLAR ATUAL POR UM PROFESSOR DE HISTÓRIA

Fomos em busca também do testemunho do professor que leciona a disciplina de História na instituição, nos dias de hoje, nomeado como PH, atentando à orientação do CEP-Humanidades/UFMT, como já explanado na entrevista anterior, com vistas a identificar se a escola atende, na prática, os princípios norteadores de uma escola quilombola.

Na entrevista, PH relata sua experiência, apontando que a maior dificuldade que encontra é a questão de pertencimento, pois a escola ministra disciplinas voltadas à temática, mas enfrenta no cotidiano a recusa de estudantes de se identificarem como quilombolas, uma vez que “[...] não gostam de ser chamados de

quilombolas, eles sentem até dificuldade de colocar o termo quilombola no cabeçalho da escola, então essa questão de pertencimento é a minha principal dificuldade [...]” (informação verbal)⁷.

O professor entrevistado complementou que, quando há algum benefício direto, “[...] *como o vestibular quilombola [...]”* (PH, 2021). Destacou ainda que o 1º processo seletivo específico do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ), da UFMT, foi realizado em 2017, o que permitiu que essa realidade começasse a ser modificada.

Para esse professor quilombola, os demais professores deveriam trabalhar com outras didáticas de ensino, buscar alternativas e formas de trabalho com o objetivo de refletir com os alunos sobre a importância que eles e a comunidade possuem, tanto para entender a história local de Chapada dos Guimarães, como do estado de Mato Grosso e do Brasil, com vistas a se encontrar e terem orgulho do que são: herdeiros de uma história quilombola.

Essa recusa em se ver como quilombola é um dos efeitos do racismo estrutural, que ocorre em “[...] decorrência da própria estrutural social, ou seja, do modo ‘normal’ como que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é institucional.” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

O racismo estrutural é, sobretudo, um processo histórico e político, oriundo de um “[...] processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.” (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Para superar esse processo, PH relatou que a SEDUC oferta formação complementar aos professores e professoras relacionadas a temáticas que abordam as populações afro-brasileiras, como exige a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-

⁷ PH. PROFESSORA DE HISTÓRIA. Entrevista cedida ao Grupo de Pesquisa História da educação, Instituição e Gênero da Universidade Federal de Mato Grosso – GPHEG. Cachoeira Rica Distrito de Chapada dos Guimarães, MT, 2021

Brasileira e Indígena, e a Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A última formação complementar ofertada, contudo, ocorreu no ano de 2018, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

No testemunho de PH, transparece a dificuldade de atuar ativamente com os princípios quilombolas devido à “[...] *rotatividade de professores na escola, uma vez que são poucos os remanescentes com formação para o cargo e apenas dois professores efetivos. Então, os professores que assumem, trabalham pelo período de um ou dois anos.*” (PH, 2021).

O professor relatou ainda que há “[...] *dificuldades de transporte, moradia, entre outros [...]*”, e sugere que a solução para tal é “[...] *ter profissionais da educação remanescentes do quilombo.*” (PH, 2021).

A atual gestão da Escola Estadual Quilombola Reunidas Cachoeira Rica luta para que o PPP da escola seja mudado, incluindo e garantindo o efetivo Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme estabelecido na Lei n.º 10.639/2003, mas carece de formação específica para seus professores e professoras de forma constante e, quiçá, com profissionais da educação remanescentes do quilombo, como sugere nosso entrevistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, trouxemos reflexões sobre as escolas quilombolas, em específico a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, criada em 1939 e ativa até os dias atuais, localizada no município de Chapada dos Guimarães, no estado de Mato Grosso, com vistas a buscar indícios que pudessem auxiliar o atendimento ao objetivo específico do projeto de pesquisa aprovado no CNPq denominado *Formação de Professoras Missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)*, com o intuito de contribuir para a preservação e difusão da memória,

do patrimônio educativo da educação rural mato-grossense e brasileira.

Em um primeiro momento, percorremos um conjunto de dispositivos legais considerados como artefatos de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada predominantemente a partir dos anos 2000.

Logo em seguida, apresentamos sinteticamente parte da história, da memória e de vivências da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, a partir da documentação e de relatos de uma professora e um professor quilombola.

Analisando os relatos, apontamos que a Escola Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica tem dificuldades em cumprir seu papel social e alicerçar a importância da identidade quilombola de seu povo, provavelmente devido à frágil e, por vezes, inadequada formação específica pedagógica que aborde conteúdos quilombolas, ofertada para professoras e professores que atuam em escolas quilombolas.

Destacamos, ainda, que o PPP deve estar relacionado à realidade histórica, econômica, política, e sociocultural, inscrito e construído pelos integrantes da escola a partir de uma análise da realidade e dos conhecimentos tradicionais da comunidade, da sua ancestralidade, das formas de trabalho e da própria história quilombola, por meio das quais seus habitantes vivenciam os seus processos educativos com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela comunidade.

Por último, após a análise das fontes, é perceptível que, apesar das lutas e conquistas já alcançadas pelas instituições representativas afro-brasileiros, em conjunto com a mobilização de pessoas e instituições sensibilizadas pelas lutas das comunidades quilombolas, ainda há muito a fazer para que a legislação seja cumprida e, principalmente, para que a identidade quilombola permaneça em cada habitante da comunidade, seja aluno, docente ou morador, para que a comunidade conheça as lutas e tenha orgulho de sua origem, entendendo o lugar social que ocupa na cultura afro-brasileira e transmitindo seu patrimônio cultural às próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n.32, 1986.

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i32>. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/175>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Emendas Constitucionais. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm.

Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**:

Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso

em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei n.º

9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. **tradução** Nilo Odália. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

CNPq 2018. **Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte**: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963). Coordenada por Nilce Vieira Campos Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá/MT. Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Processo número 424497/2018-2. Brasília, CNPq, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). **Parecer 01/2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). **Parecer 03/2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20médio. Acesso em: 17 maio 2021.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (Brasília). **Quem somos**. Brasília, DF: CONAQ. Disponível em: <http://conaq.org.br/>. Acesso em: 11 maio 2021.

ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA REUNIDAS DE CACHOEIRA RICA (Chapada dos Guimarães). **Projeto Político Pedagógico**. Chapada dos Guimarães, MT: EEQRRCR, 2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (Brasília). Institucional. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2021.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2005.

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

LUZ, Rosemary da. **Treinamento em serviço: formação de professoras e professores não titulados no projeto logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MATO GROSSO. **Decreto lei n.º 274, de em 26 de maio de 1939**. Chapada dos Guimarães, MT: Prefeitura Municipal, 1939.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá, MT, 1927.

SILVA, Simone Rezende da. **Quilombos no Brasil: A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negras**. 2012. Trabalho apresentado ao 12º Colóquio Internacional de Geocrítica, Bogotá, Colômbia, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A Institucionalização da Escola Primária no Estado de São Paulo na Primeira República: subsídio para a história**

comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; PINTO; Rubia Mar Nunes; SOUZA, Rosa Fátima de. **Escola primária na Primeira República (1889 – 1930)**: subsídios para uma história comparada, Araraquara, Editora Junqueira & Marin, 2012.

ENTREVISTAS

PH. PROFESSORA DE HISTÓRIA. Entrevista cedida ao Grupo de Pesquisa História da educação, Instituição e Gênero da Universidade Federal de Mato Grosso – GPHEG. Cachoeira Rica Distrito de Chapada dos Guimarães, MT, 2021.

PQ. PROFESSORA QUILOMBOLA. Entrevista cedida ao Grupo de Pesquisa História da educação, Instituição e Gênero da Universidade Federal de Mato Grosso – GPHEG. Cachoeira Rica Distrito de Chapada dos Guimarães, MT, 2021.

Recebido em: *Julho/2021*.

Aprovado em: *Dezembro/2021*.

Educação de Pessoas Jovens e Adultas: uma perspectiva realista ou simples utopia?

Márcia Isabel Gentil Diniz¹
Leandro Alcasar Rodrigues²

RESUMO

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) deveria ser uma modalidade educacional direcionada a se almejar uma identidade responsável e adequada a todos que a ela recorressem e não apenas uma simples proposta de inserção de um sujeito estudante-aprendiz no mercado de trabalho. Objetiva-se então neste estudo refletir sobre a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, que pudesse ser planejada com uma concepção educacional que responda amplamente as necessidades da população jovem e adulta. Para tanto, procedeu-se uma análise crítica da literatura acerca dos obstáculos que envolvem educação de pessoas jovens e adultos buscando refletir quanto aos dilemas e perspectivas presentes neste contexto, pontuando-se também o papel das políticas públicas educacionais no Brasil que historicamente vem sendo marcadas por experiências frágeis e descontínuas alicerçadas pelo descaso governamental que foram estudadas sob metodologia de revisão narrativa. Quanto aos resultados, pode-se afirmar que se vivencia uma apreensão em não se ajustar mudanças estruturais na ordem societária, fomentado medidas que clareiam as consequências das opções sociopolíticas e econômicas oriundas da classe dominante com seus interesses corporativos do capital. O que se conclui através

¹ Doutoranda em Educação pela Universidad Nacional de Rosário/Argentina (UNR). Professora Adjunta IV na Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder de Pesquisa no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Saúde Comunitária-NUPEESC/UFF/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1980-4597>. E-mail: marciagentil@uol.com.br

² Doutorando em Educação na UNR – Universidad Nacional de Rosário/ Argentina (UNR). Professor Efetivo II na Prefeitura Municipal de Jardinópolis. Pesquisador no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Saúde Comunitária-NUPEESC/UFF/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3523-0570>. E-mail: leandroalcasar@yahoo.com.br

do estudo é que os obstáculos político-pedagógicos evidenciam que a EPJA está inserida em notórias imprecisões com recuos nos escassos avanços políticos que vinham sendo conquistados, sendo agora ainda mais intensificados com as decisões tomadas recentemente pelo governo federal que retratam o desinteresse ideológico e político que reforçam acentuadamente a exclusão social e educacional.

Palavras-chave: educação de pessoas jovens e adultas; políticas educacionais; desigualdade social.

Youth and Adult Education: a realistic perspective or a simple utopia?

ABSTRACT

Youth and Adult Education should be an educational modality in order to achieve a responsible and adequate identity for all those who resort to it and not just a simple proposal for the insertion of an apprentice student from the labor market. The objective of this study, therefore, is to reflect on the need for a differentiated pedagogical proposal, which could be planned with an educational concept that responds widely to the needs of the young and adult population. For this reason, a critical analysis of the literature was carried out on the obstacles that involve the education of young people and adults, seeking to reflect on the dilemmas and perspectives present in this context, also pointing out the role of public education policies in Brazil that historically they have been marked by fragile and discontinuous experiences established in government negligence that were studied under the narrative review method. Regarding the results, it can be said that there is an apprehension for not adjusting the structural changes in the social order, thus promoting measures that clarify the consequences of the socio-political and economic options that come from the ruling class with its corporate capital interests. What can be concluded through the study is that the political-pedagogical obstacles faced in the realization of this teaching modality show that the education of young people and

adults is inserted in notorious inaccuracies with setbacks in the few political advances that were being achieved, and now it is further intensified with the decisions recently taken by the federal government that portrays the ideological and political disinterest that greatly reinforces social and educational exclusion.

Keywords: youth and adult education; educational policies; social inequality.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas: ¿Una perspectiva realista o simple utopía?

RESUMEN

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) debe ser una modalidad educativa orientada a lograr una identidad responsable y adecuada para todos los que la utilizan, y no una simple propuesta de inserción de un alumno-aprendiz en el mercado laboral. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la necesidad de una propuesta pedagógica diferenciada, que pueda ser planificada con una concepción educativa que responda a las necesidades de la población joven y adulta. Para ello, se procedió a un análisis crítico de la literatura sobre los obstáculos que envuelven a la educación de jóvenes y adultos buscando reflexionar sobre los dilemas y perspectivas presentes en este contexto, señalando también el papel de las políticas públicas educativas en Brasil que históricamente han estado marcadas por experiencias frágiles y discontinuas fundadas en el abandono gubernamental que fueron estudiadas bajo la metodología de revisión narrativa. En cuanto a los resultados, se puede afirmar que existe una aprensión en no ajustar los cambios estructurales en el orden societario, impulsando medidas que aclaren las consecuencias de las opciones sociopolíticas y económicas originadas desde la clase dominante con sus intereses corporativos del capital. Lo que se concluye a través del estudio es que los obstáculos político-pedagógicos muestran que la EPJA está inserta en notorias imprecisiones con retrocesos en los escasos avances políticos que se venían conquistando, intensificándose ahora aún más

con las decisiones tomadas recientemente por el gobierno federal que retratan el desinterés ideológico y político que refuerzan agudamente la exclusión social y educativa.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas; políticas educativas; desigualdad social.

INTRODUÇÃO

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) deveria ser uma modalidade de ensino responsável e adequada a todos que a ela recorrem e não apenas voltada para uma simples inserção do sujeito no mercado de trabalho. Entretanto, dificilmente será alcançada de forma abrangente na sociedade atual se não houver, por parte de todos, um repensar que a desconsidere como uma simples qualificação de mão de obra oportunizando, desta forma, a demanda laboral. Esta idéia de simples constituição de mão de obra acaba transformando a EPJA em lugar de formação de sujeitos acrícos, não valorizados, pois à classe dominante somente importa a formação reducionista que configura uma mão de obra barata e eficaz, que presta serviços comuns através do quase nulo conhecimento libertador e democrático adquirido pelos sujeitos trabalhadores.

O que na realidade se visualiza em relação às políticas educacionais é a sua inegável precariedade, pois para se revisitar a EPJA, com um olhar atrelado a uma proposta que abarque toda a complexidade do seu processo educativo, se faz necessário transpor o reducionismo vigente, que a relaciona como uma modalidade educacional que favorece apenas um corpo de conhecimentos restritos com um desenho utilitarista, e a configura num sentido de facilitar ao trabalhador a adquirir conhecimentos que o leve a obter uma postura crítica em todos os aspectos da vida.

Ao se refletir de maneira aprofundada sobre a temática em questão se faz necessário proceder a um resgate histórico sobre a EPJA em nossa sociedade, com vista a aclarar os motivos pelos quais esta dificilmente será alcançada sem desvinculá-la do seu único

propósito que é a preparação do trabalhador para o mercado de trabalho como mão de obra barata.

Então, discutir o descompromisso e a ausência da defesa constitucional de todos os cidadãos é indispensável, assim como o seu direito à educação básica e ao conhecimento socialmente produzido, como a falta de obrigação com o direito do trabalhador à sua educação profissional.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, que possa ser planejada com uma concepção educacional que responda as necessidades da população jovem e adulta não somente para sua inserção no mercado de trabalho, mas também na procura de uma formação humanista, onde a educação possa cumprir com seu papel social que é a transmissão de conteúdos científicos historicamente produzidos e acumulados e ainda formar sujeitos aptos a serem interventores da realidade em que estão inseridos.

RESGATE HISTÓRICO SOBRE EPJA NO BRASIL

No período colonial as classes médias e altas tinham acesso ao conhecimento em poucas escolas. Sendo assim, as crianças auferiam seus conhecimentos em seus domicílios. Não era imperativa a alfabetização de pessoas jovens e adultas, logo, como consequência, a classe desfavorecida não tinha acesso à escola.

A primeira iniciativa de Educação de Jovens e Adultos no Brasil veio com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, que catequizavam de nativos a colonizadores, com teor muito mais religioso do que educacional. Neste momento, a preocupação era com os adultos. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino passa por uma desorganização. E somente no Período Imperial volta a ser organizado, com ensino noturno denominado Educação ou Instrução Popular. (CARVALHO, 2009, n.p.)

Os jesuítas tinham como empenho ensinar exclusivamente o cristianismo, sem finalidade alguma de transmitir conhecimentos

científicos, o que aconteceu até o período pombalino, que via como ameaça o ensino jesuítico para os nativos, pois se começou a perceber a utilização de seus ensinamentos para a domesticação e adestramento dos povos indígenas.

Por este motivo o Marques de Pombal, agindo de forma severa contra os jesuítas, os expulsou do Brasil e a organização da educação sob seu domínio era a de respeitar e impor os interesses do Estado.

A educação escolar no período colonial teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, especialmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil -1808- 821. (GHIRALDELLI JR.,2008, n.p.)

Como consequência a educação no Brasil transcorreu de forma irrefletida, não havia ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que viessem atender esse público. Foi outorgada a primeira Constituição Brasileira depois da proclamação da independência e o artigo 179 diz que a "instrução primária deve ser gratuita para todos os cidadãos", mas nem todos tinham acesso, principalmente a classe pobre. Houve muitas reformas ao longo do século.

Soares (2002, n.p.) refere que:

No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

A partir do governo de Getúlio Vargas, em 1930, com o regime militar chamado de "Estado Novo", houve o interesse de organizar a educação para atender as demandas do mercado naquele momento por causa das políticas de substituição de importação que surgiram

com a necessidade de organização do Estado como resultado das conseqüências da Primeira Guerra Mundial.

A constituição de 1934, apesar de haver avançado no que se refere à educação, acabou perdendo lugar para a nova constituição de 1937 que retirou do Estado a responsabilidade que ele tinha com formação educacional no país.

Ghiraldelli Jr.(2008, n.p.) assinala que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Com o objetivo de favorecer o Estado retirando toda sua responsabilidade, foi criada a constituição de 1937, favorecendo o ensino profissionalizante. Com intuito de capacitar os jovens para trabalhar nas indústrias, sem interesse de transmitir o conhecimento científico, a educação seria para poucos, pois o povo sem educação estaria suscetível ao que lhe era imposto.

Surge na época do regime militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. O método adotado pelo Mobral era o de ler e escrever e se usava fichas, famílias silábicas e cartazes. Observando este método de ensino pode-se perceber a total carência de diálogo na educação.

A EPJA é recente, pois somente no século XX obteve uma valorização relevante. Durante anos a alfabetização era dada por aqueles que sabiam ler e escrever aos que não eram letrados, em escolas noturnas, em espaços informais, o que tornava mais difícil o ensino-aprendizado, pois ocorria depois de um longo dia de trabalho.

Conforme o crescimento da industrialização atraía aos centros urbanos migrações da zona rural com a expectativa de melhorar a qualidade de vida, crescia a necessidade de alfabetizar os

trabalhadores recém chegados. O que demandou o crescimento das escolas de alfabetização de jovens e adultos resultando, na década de 40, no lançamento da campanha de alfabetização em três meses. Sabe-se que a prioridade ser alfabetizado era para se viabilizar a condição de se participar das eleições e isto levou ao crescimento de escolas de EPJA.

Em 1985 cessou o Mobral e se deu início a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EPJA, logo, com a constituição de 1988 o Estado majorou o seu compromisso com a educação de jovens e adultos.

Na década de 1990 ocorreram parcerias entre municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais e as ONG's (organizações não governamentais) com apoio do governo, resultando em um novo título para a EPJA, agora registrada como "Boletim de Ação Educativa".

Hoje os cursos de EPJA são oferecidos nas formas presencial, semipresencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos. A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, referente aos conteúdos, a EPJA deve atender as normas curriculares indicativas a cada etapa de ensino (ensino fundamental e médio), nos cursos presenciais assim como nos semipresenciais e não-presenciais.

Em relação à educação básica:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. (ADRIÃO; OLIVEIRA 2001)

Posteriormente, em 1996 a (LDB) no artigo 26 estabelece os currículos da educação básica (no ensino fundamental e no ensino médio) que envolvem uma base nacional comum, a ser adotada por todos os sistemas de ensino, e também uma parte diversificada que favorece e abarca as características regionais e locais (referentes à

cultura, à sociedade, à economia), relativos aos respectivos sistemas de ensino.

A educação nem sempre é atendida pelas Políticas Públicas, mas é notável que houve um avanço desde os anos 80 do século XX.

A escola, assim como a sociedade em geral, sempre se constituiu em um instrumento de dominação de classe tendo como instrumento fortalecedor a sua capacidade de reprodução que é utilizada pela burguesia para reprodução de seus interesses diversos e sua função, sempre pautada na manutenção de privilégios da classe dominante se valendo de mecanismos seletivos que não propiciam as diversas camadas sociais e subliminarmente ocorrem “educações diferenciadas”.

A EPJA está organizada em documentos oficiais tais como o parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e que de acordo com o Parecer NE/CEB 11/2000 deve ter em seu cerne uma proposta que vise a conexão de funções do que precisa ser implementado para reversão de uma ideologia excludente que se cristalizou desde que esta modalidade de ensino discriminatória foi colocada em vigência como um dos primeiros métodos pedagógicos em nosso país. Tais propostas alinhadas podem ser ponderadas a partir dos documentos ressaltados aqui no trabalho de Azevedo et al (1999) são elas:

Reparadora: Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora: Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho,

na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora: Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Assim sendo, é inegável o distanciamento entre o que se preconiza nas políticas educacionais para este segmento e a vontade política dos governantes em se consolidar efetivamente esta modalidade de ensino para jovens e adultos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as políticas públicas em educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, não podem ser pensadas fora da correlação direta com as desigualdades educativas em nível global e a situação econômica do lugar, do continente, da região, da origem étnico racial, de gênero, de classe. (BRASIL, 2009).

A EPJA representa, para uma parcela significativa da população, uma oportunidade ímpar já que por motivos diversos em uma dada época específica não tiveram sua oportunidade de acesso à escola.

Quanto ao papel exercido pelo gestor escolar ressaltam-se inúmeras fragilidades:

Depara-se com a falta de planejamento escolar para desenvolver ações relacionadas à: organização/estruturação dos espaços escolares (biblioteca, salas de aula, refeitório, etc.); formação continuada e práticas pedagógicas de professores; implementação do projeto político pedagógico e de um regimento escolar consistente em seu plano ação correspondente à EJA; articulação com os vários órgãos da administração pública e setores da sociedade para permanência e êxito dos jovens e adultos na escola; criação de espaço democrático e participativo para sugestão, monitoramento e avaliação coletiva das propostas didático-

pedagógicas da EJA; dentre outras. (DOURADO et al, 2018, n.p.)

Diante do contexto, que tem características de exclusão social e educacional, para uma mudança paradigmática nesta modalidade de ensino se requer uma revisão política e educativa por parte de todos os envolvidos nesta sociedade de classes. Não existe realmente nenhum interesse governamental pela EPJA como o cotidiano vem apontando. Nesse contexto, interessa se refletir o que tem sido veiculado e desencadeado como práticas de resistência na ininterrupção dessa oferta. Frigotto, Ciavatta e Ramos em (2005, n. p.) já alertavam para possíveis impasses:

[...] por se tratar de uma questão ético-política [...] colocada em evidencia a opção por uma formação que buscava superar a dualidade histórica da sociedade e da educação brasileira, de manter uma escola elitista, propedêutica, para os filhos da burguesia e uma escola pobre para os filhos da classe trabalhadora.

É notório os escassos avanços que corroboram para as desigualdades socioeconômicas no país. Nesse sentido, ao se pensar nos avanços que deveriam ocorrer relacionados à expansão da educacional, percebe-se um verdadeiro retrocesso retratado nos encaminhamentos do governo federal para este setor.

Na atualidade, o presidente Jair Bolsonaro quer acabar com uma das únicas alternativas de completarem os estudos para muitos jovens, adultos e idosos. O Governo federal investiu apenas 2,8% do orçamento da EPJA, prejudicando a população mais pobre. Segundo o coordenador da Unidade de Educação de jovens e Adultos da Ação Educativa, Roberto Catelli (2019) que em entrevista reproduzida no "dia a dia da educação" site da Educação e Esporte do Governo do Estado do Paraná diz que:

A gente tem uma motivação estritamente ideológica nesse campo, mais uma desse governo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) era vista como um campo da esquerda, 'dos

comunistas', essa loucura toda. E uma das primeiras medidas do governo foi justamente ceifar tudo que tivesse a ver com isso. E de uma forma cínica, acabar com tudo que tivesse a ver com EJA, reafirmando o preconceito contra os pobres do Brasil, como se o lugar deles fosse somente no trabalho manual e acabou.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA EPJA

As políticas educacionais voltadas para este segmento da população, de acordo com as afirmações contidas no documento EJABRASIL (2012) ressalta que: "as transformações no mundo do trabalho e o impacto das novas tecnologias exigem um homem mais capacitado e melhor preparado para ter sucesso pessoal e profissional". Pode-se afirmar, em uma análise mais aproximada da realidade, que seu quadro atual ainda retrata uma debilidade em seu modelo educativo que persiste em atender a lógica do capital.

A modalidade de ensino que constitui a EJA apresenta-se como um direito do cidadão, tentando afastar-se da idéia de compensação e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes e não de caráter suplementar, mas fundamental. Contudo, nesta ótica defronta-se com uma flagrante contradição entre o poder econômico e o enriquecimento sociocultural na possibilidade da transformação do trabalhador como detentor de seu próprio capital humano (RUMMERT, 2007, n.p.).

Ressalta-se uma lógica ambígua, ao mesmo tempo em que a legislação reconhece seu papel na garantia da escolaridade obrigatória, elevação da qualificação profissional e estabelecimento de estratégias de avaliação que comportem a legitimação de conhecimentos obtidos, por outro lado se compreende que a legislação não impõe obrigações aos empregadores para tal efetuação e nem favorece estímulo aos trabalhadores para sua capacitação.

Depreende-se desta situação os índices de analfabetismo presentes, e cada vez mais crescentes no país, aliados a outros processos de exclusão social que corroboram para o reduzido peso deste segmento populacional na participação de propostas de novas configurações sociais assim como sua perpetuação em condições desfavoráveis no sistema sociopolítico.

A este panorama vigente se faz imperativo a alusão ao pensamento de Paulo Freire relacionado às políticas de EPJA alicerçadas na Educação Libertadora.

Freire (1987, p. 32) afirma que esta necessita ser:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação [...]. Partindo da perspectiva de uma pedagogia libertadora, que entende a educação de jovens e adultos como um direito conquistado na luta diária dos que atuam no campo da EJA, há muito que dizer sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas para a Educação Popular.

Uma pedagogia emancipadora não se reduz a uma metodologia, nem a identificação com um método fechado, mas nega seu compromisso com a realidade. Não há uma educação transformadora se não se sente um desejo e uma possibilidade de mudança social.

A perspectiva comunicativa e emancipadora poderia, aportar uma visão crítica-transformadora, pois, em caso contrario, o dialogo não transpõe a barreira do pensamento dominante.

Di Pierro (2005, p. 1132) analisa que:

As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. A agenda de diálogo, reivindicação e conflito dos fóruns com os governos exprime assim, em grande medida, os principais desafios das políticas de educação de jovens e adultos na atualidade.

Ao se discutir sobre os embates na educação brasileira reforça-se a contribuição do discurso neoliberal que historicamente corroborou para aumento exponencial de educação com características excludentes e para mudança desse panorama com a edificação de um sistema inovador que supere todos os obstáculos já descritos, é necessário se repensar efetivas políticas com caráter democrático e cidadão.

Na EPJA é fundamental, na relação ensino-aprendizagem, que os educadores levem em consideração vivências, suas interações sociais e experiências pessoais para daí então partir para a discussão de conhecimentos formais já pré- estabelecidos.

Os alunos que procuram a EJA para retomar seus estudos são pessoas de classe trabalhadora, vivendo grande parte delas de subemprego ou desempregados. Procuram a escola com a aspiração de galgar melhores possibilidades de emprego, sendo a EJA uma oportunidade para isso. São em grande parte, marginalizados pela escola e marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por motivos que variam desde os de ordem pessoal, como cansaço após a jornada de trabalho, desestímulo, alimentação deficiente, até os que dizem respeito ao sistema educacional,

como metodologias e recursos pedagógicos inadequados [...] é primordial partir dos conceitos decorrentes de suas vivências, suas interações sociais e sua experiência pessoal. Como detêm conhecimentos amplos e diversificados podem enriquecer a abordagem escolar, formulando questionamentos, confrontando possibilidades e propondo alternativas a serem consideradas. (FERREIRA, 2008, n.p.)

Quanto à formação do professor para atuação na EPJA se pode afirmar seu caráter complexo, pois sua prática requer uma formação continuada visto que sempre vai se deparar com demandas diferenciadas, precisando garantir estratégias pedagógicas para situações diversas sejam estas étnico-raciais, culturais, como outros dilemas que a cada dia podem surgir como desafios inusitados em sua prática.

Cabe ressaltar que as escolas precisam elaborar seus próprios projetos pedagógicos de acordo com as demandas de seus alunos e contar também com uma gestão político-pedagógica comprometida com essa modalidade de ensino, mesmo ciente de todos os obstáculos que se deparam por questões políticas que vão acarretar outros problemas tais como: administrativos, pedagógicos e financeiros.

Freitas (2009) ressalta que:

Ora, gestão escolar, para a autora referida, se relaciona e se determina a partir da “dinâmica cultural da escola” e das políticas educacionais públicas, com vistas à implementação de um projeto pedagógico democraticamente construído e gerido de modo a propiciar o espaço e as condições necessárias para um ambiente educacional democrático cujas decisões possam ser tomadas com autonomia e respeito ao ambiente, às pessoas e às normas.

Ao se tentar descrever o caráter da gestão que costuma ser viabilizada na EPJA pode se afirmar a debilidade do papel do gestor escolar, pois para uma prática diferenciada que possa conferir autonomia aos saberes já instituídos, tanto dos alunos como dos

professores, tal profissional parece carregar consigo diversos obstáculos em que a sua transposição não depende apenas de seu profissionalismo.

No seu cotidiano se depara com inúmeras limitações como ausência de apoio para um planejamento que possa ofertar espaços que fomentem a formação pedagógica dos professores, projeto político pedagógico específico e frágil em suas concepções para demandas específicas de jovens e adultos; suporte e eficaz articulação com a administração pública e da sociedade para implantação de uma escola que seja um espaço democrático e participativo; ausência de instrumentos de acompanhamento formulados participativamente com seu grupo e avaliação coletiva das propostas didático-pedagógicas com características da modalidade de ensino voltada para o EPJA.

Nessa mesma perspectiva, Luck (2014) analisa a mudança do enfoque de administração para o de gestão referindo que:

A concepção de paradigma resulta, portanto, da compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, em consequência, como reagirmos diante da realidade. Como modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto. Com essa perspectiva, analisa-se, portanto, a mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (LUCK, 2014, p. 35-36).

Ao se tentar uma reflexão mais aprofundada sobre gestão escolar estes questionamentos passarão pelos obstáculos também presentes que necessitam ser revistos na EPJA.

Para Amorim (2012, n.p.):

Essas dificuldades podem ser superadas a partir do momento em que a escola reconhecer a importância da gestão participativa em seu processo. Conforme este autor, a participação e a construção democrática no ambiente educacional fazem com que o processo de escolarização adquira autonomia e valorize o espaço de aprendizagem, sendo reconhecido enquanto um lugar de democracia e de vivência coletiva.

Os gestores não desconhecem que para uma atuação eficaz e com sucesso não podem atuar de maneira solitária. Na concepção democrático-participativa, segundo Libâneo (2004), “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente”. Sendo assim a forma mais plausível para resolução de problemas é a resolução conjunta dos mesmos.

Na EPJA se percebe a precisão de se promover mudanças transformadoras coletivas que podem gerar grandes benefícios ao segmento da população que a ela recorre.

MATERIAL E MÉTODOS

O artigo trata-se de uma revisão narrativa, adequada para descrever e discutir o “estado da arte” ou o desenvolvimento de um determinado assunto sob ponto de vista teórico ou contextual desde um ponto de vista amplo. As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Bernardo (2004)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de educação voltada para os jovens e adultos está extremamente conectada a um caráter utilitarista de modelo de educação proposto para os jovens e adultos em condições de subalternidade, relacionada a uma percepção de educação para

jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades de um modelo capitalista.

Ainda na atualidade a EPJA se configura como esta modalidade de ensino que conforma uma educação de classe, ou seja, aquela destinada aos que não obtiveram oportunidade de acesso, que tiveram suas oportunidades subtraídas/perdidas quando historicamente a elevação da educação era um direito de cidadania, em uma fase adequada de aquisição, democrática, de acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Entretanto, se sabe que a EPJA deve contribuir de modo responsável pela inserção plena dos educandos na vida política, social e cultural, ofertando elementos teóricos y práticos que permitam fazer uma análise crítica do cotidiano assim como o reconhecimento dos prejuízos e preconceitos que recaem sobre os grupos humanos mais vulneráveis.

Nesse sentido, surge a necessidade que os profissionais docentes fortaleçam seus conhecimentos e capacidades, que os permitam aprofundar e ampliar conceitos e categorias de análises sobre a sociedade, a cultura e as representações éticas e morais, promovendo nos estudantes olhares críticos sobre as formas de construção do conhecimento humano e social, desenvolvendo propostas de ensino orientadas para propiciar a construção de uma consciência democrática, pluralista, histórica e ambiental.

Contudo, não se pode deixar de referir que na realidade o que vivenciamos é a apreensão de não se agenciar mudanças estruturais na ordem societária, então são fomentadas medidas que visam a tornar superficiais as consequências das opções político-econômicas oriundas da classe dominante com seus interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional.

Roberto Catelli (2019, n.p.), afirma que em relação ao governo do presidente Jair Bolsonaro:

[...] tem uma motivação estritamente ideológica nesse campo, mais uma desse governo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) era vista como um campo da esquerda, 'dos comunistas', essa loucura

toda. E uma das primeiras medidas do governo foi justamente ceifar tudo que tivesse a ver com isso. E de uma forma cínica, acabar com tudo que tivesse a ver com EJA, reafirmando o preconceito contra os pobres do Brasil, como se o lugar deles fosse somente no trabalho manual e acabou.

Diante do exposto acima se pode afirmar que esse projeto de redução orçamentária que afeta diretamente a EPJA já vem sendo arquitetado, pois as medidas do governo vêm visando extinguir a modalidade de ensino que tem como proposta educar jovens e adultos. Tal afirmativa embasa-se no preconceito ideológico contra a pobreza no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação escolar que deve ser preconizada na sociedade é aquela que prima por uma consciência política, na qual se possa criar espaços que fomentem o desenvolvimento humano articulando educação e trabalho voltadas para uma criticidade abandonando os atuais espaços de perpetuação da alienação.

Há uma necessidade de se repaginar processos educativos usados na atualidade assegurando uma maior inserção dos educandos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário, sob esse ponto de vista, aflorar nessas pessoas uma atitude aberta e um modo de entender as relações humanas e suas diversidades de maneira abrangente, uma forma de ver o mundo com disposição mental e talento ético.

Trata-se então de facultar relações que unam o homem ao seu meio ambiente físico e cultural, fomentando o seu interesse para novos valores, tais como bens materiais, espirituais e estéticos. Ao se elevar seu nível cultural desenvolve-se sua compreensão crítica dos principais problemas sociais e sua capacidade de autonomia e felicidade.

Entende-se que esta modalidade de ensino deve preconizar uma proposta de aprendizagem que reforce a imagem do conhecimento como construção social permanente dos assuntos, em relação a real dinâmica socioeconômica, política, cultural, ambiental

e de gênero que exige novos diálogos com correntes de pensamento que desafiam e enriquecem visões pluralistas.

A EPJA necessitaria ser voltada fundamentalmente para a transformação social favorecendo não o individualismo e a concorrência e sim a solidariedade e a cooperação que são a base de uma adequada organização social. Contudo, esta proposta não se viabiliza na práxis devido à ausência de interesses políticos que levem os sujeitos a uma educação libertadora.

Urge o fortalecimento das organizações sociais de base e da sociedade civil como um todo considerando que o seu saber empírico deve também ser reconhecido.

Para superar essa relação conflituosa que encarcera a sociedade civil e a configura simplesmente como executora de determinadas ações, sem levar em conta suas concepções, é necessário criar uma nova EPJA, desvinculada de questões políticas e hierárquicas onde toda a sociedade civil possa garantir seu espaço de fala podendo ter como resultado uma real democratização quando se reporta a educação de jovens e adultos.

Sobre outro ponto de vista percebe-se também um obstáculo diferenciado nesta nova formação que está ligada a formação e capacitação docente voltada especificamente para EPJA.

Na relação ensino-aprendizagem dos educadores que exercem sua prática nessa modalidade de ensino deve se reforçar, pedagogicamente, outros horizontes que sejam capazes de se afastar das concepções cristalizadas e verticalmente impostas também aos educadores. Estes necessitam de capacitação atual e constante com novas sistematizações de programas de formação que os deixem livres para atuar de forma consistente na EPJA.

Acrescido a discussão torna-se imperativo ressaltar o papel do controle social na redemocratização da gestão pública, pois ao se refletir sobre políticas públicas é necessário um exercício de aprendizado mais generalizado que possa abranger os atores sociais e os gestores e que os mesmos possam estabelecer uma dialogicidade entre as desigualdades presentes nas políticas educacionais.

O fato que contribui para cristalização das políticas públicas voltadas para educação, assim como para todas as outras, reside na

problemática da ausência de voz pela sociedade organizada, pois devido a sua alienação decorrente do desconhecimento que deveria ser discutido no processo educacional a mesma se retrai, não se reconhece como cidadão pleno de direitos e sendo assim não participa, delibera e decide sobre as políticas, em conjunto com o governo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo P. de (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

AMORIM, A; MUTIM, A. L. B. Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica. Salvador: **EDUNEB**, 2012.

AZEVEDO, Blenda Silva de. et al. Questões histórico-sociais da EJA. FAC-UNILAGOS. 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/lista/33398198-tcc/arquivo/59978054-tcc-sobre-eja-educacao-de-jovens-e-adultos> Acesso em: 14 de dezembro de 2019

BERNARDO W. M; NOBRE, M. R. C; JATENE, F. B. A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. **Rev Assoc Med Bras.**, v. 50, n. 1, p. 1-9, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e 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: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Parecer 11/2000. Resolução 01/2000 do **Conselho Nacional de Educação** e que de acordo com o Parecer NE/CEB 11/2000

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

CARVALHO, C. H. Histórico, **Função Social e Formação do Educador da EJA**. Uberlândia: UAB/UFU, 2009.

CATELLI, Roberto. Ação Educativa. **Rede Brasil Atual**. 2019
<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>. Acesso em: 28 de abril de 2019

ClAVATTA, M; FRIGOTTO, G; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 01. 175p.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, vol. 6, nº 92, p. 1115-1139, especial out. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019

DOURADO, Robson de Cássio Santos; BARBOSA Romênia Carvalho; AMORIM, Antônio. Gestão Escolar e Processo de Escolarização da EJA: Impasse e Perspectiva. **Revista Cenas Educacionais**. Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 297-320, jan./jun. 2018.

EJABRASIL 2012 - Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília,DF: MEC, 2016

FERREIRA; Daisy de Carvalho. **Educar Jovens e Adultos é dar a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida**. Caderno Temático. Coleções FTD para EJA. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Katia Siqueira. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, MC, (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366p

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Gestão e organização da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

Recebido em: *Julho/ 2021*.

Aprovado em: *Agosto/ 2021*.

A formação na educação profissional e tecnológica no ensino técnico integrado: expectativas para uma formação humana em uma instituição do norte de Minas Gerais

Wanderson Pereira Araújo¹

Cláudio Wilson dos Santos Pereira²

Maurício Gabriel Mendes Gaia³

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Docência e Diversidade (GEPEDD) cadastrado no CNPq. Tendo em vista as transformações sociais que vem ocorrendo no mundo do trabalho, bem como as suas consequências para a formação profissional e tecnológica dos trabalhadores, o presente artigo analisa as expressões dos estudantes em relação ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em uma instituição do Norte de Minas Gerais, revelando com clareza o sentido ontológico da formação integral dos indivíduos. Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) vinculado ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para o desenvolvimento metodológico da investigação, utilizou-se a observação participante, a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários aos estudantes de três cursos técnicos. Ao longo da investigação verificaram-se as expectativas dos jovens estudantes da Educação Profissional e Tecnológica em relação: a escolha do curso

¹ Doutor em Educação. Professor do Ensino Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Grupo de Pesquisa Educação, Docência e Diversidade (GEPEDD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3076-7718>. E-mail: wanderson_pa@yahoo.com.br.

² Doutorando em Educação. Professor do Ensino Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Grupo de Pesquisa Educação, Docência e Diversidade (GEPEDD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5346-7593>. E-mail: claudiowilson.cba@gmail.com.

³ Discente do Curso Técnico em Informática para Internet. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-IFNMG). Grupo de Pesquisa Educação, Docência e Diversidade (GEPEDD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3261-7913>. E-mail: mauriciogabriel507@gmail.com.

técnico e a futura profissão, os fatores sociais que influenciam na escolha da profissão, os motivos que os levam a desistência dos cursos e a visão de mundo. Deste modo, foi possível perceber que a formação técnica-profissional se pretende contribuir para uma formação integral terá que permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma sociedade para além do capital.

Palavras-chave: educação profissional; formação humana; expectativas; estudantes.

Training in vocational and technological education in the technical courses integrated to high school: expectations for human training in an institution of northern Minas Gerais

ABSTRACT

This research has been linked to the Education, Teaching, and Diversity Studying and Research Group (GEPEDD) registered to CNPq. Given the social transformations in the world of work and their consequences for workers' professional and technological training, this article analyzes students' expressions concerning Technical Education Integrated to High School in an institution in the Northern Minas Gerais. It reveals the ontological meaning of the integral formation of individuals. This work results from research developed in the Scientific Initiation Program (PIBIC) linked to the Federal Institute of the Northern Minas Gerais (IFNMG). For the methodological development of the investigation, it has used participant observation, bibliographical research, and questionnaires to students from three technical courses. Throughout the study, it was possible to verify the young students' expectations from Vocational and Technological Education regarding the choice of the technical course and the future profession; the social factors that influence the choice of career; the reasons that lead them to drop out of school and the worldview. Thus, it was possible to see that technical-professional training, if it intends to contribute to comprehensive training, will have to allow individuals to engage in the struggle to build a society beyond the capital.

Keywords: professional education; human formation; expectation; students.

Formación en educación profesional y tecnológica en educación técnica integrada: expectativas para la formación humana en una institución del norte de Minas Gerais

ABSTRACT

Esta investigación está vinculada al Grupo de Estudio e Investigación en Educación, Docencia y Diversidad (GEPEDD) registrado en el CNPq. Ante las transformaciones sociales que se han venido produciendo en el mundo del trabajo, así como sus consecuencias para la formación profesional y tecnológica de los trabajadores, este artículo analiza las expresiones de los estudiantes en relación a la Educación Técnica Integrada al Bachillerato en una institución en el norte de Minas Gerais, revelando claramente el significado ontológico de la formación integral de los individuos. Este trabajo es el resultado de una investigación desarrollada en el Programa de Iniciación Científica (PIBIC) vinculado al Instituto Federal del Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para el desarrollo metodológico de la investigación se utilizó la observación participante, la investigación bibliográfica y la aplicación de cuestionarios a estudiantes de tres cursos técnicos. A lo largo de la investigación, se verificaron las expectativas de los jóvenes estudiantes de Educación Profesional y Tecnológica en relación a: la elección del curso técnico y la futura profesión, los factores sociales que influyen en la elección de la profesión, los motivos que los llevan a la deserción de cursos y cosmovisión. De esta manera, se pudo concretar que la formación técnico-profesional, si se pretende contribuir a una formación integral, deberá permitir a los individuos involucrarse en la lucha por la construcción de una sociedad más allá del capital.

Palabras clave: educación profesional; formación humana; expectativas; estudiantes.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970 do século XX, os movimentos de inovação tecnológica e de crescente complexidade têm exigido indivíduos cada vez mais qualificados e preparados para o trabalho, junto a isso tem se alargado a crise do capital que atinge a humanidade e a natureza. Essas transformações no mundo têm impacto nas relações sociais e conseqüentemente nos processos formativos, passa a exigir dos jovens uma formação técnico-profissional mais abrangente e multifacetada, em um contexto de incertezas e ambigüidades, tanto para os jovens na sociedade contemporânea, como para a definição do papel e da função da escola.

Nesse sentido, é diante da complexa realidade social e do debate político sobre o tipo de formação que o sistema educacional deve privilegiar, na qual se encontra travado pelos interesses da classe dominante, que buscamos identificar as expectativas e perspectivas dos alunos ingressantes do ensino médio na forma integrado, em relação aos respectivos cursos nos quais estão matriculados (técnico em agropecuária, técnico em informática e técnico em meio ambiente), em uma posição contrária de que a formação profissional estaria apenas a serviço do determinismo da economia capitalista. A partir da compreensão que o trabalho é o elemento constitutivo do ser social, compreende-se que o trabalho é a gênese que constitui toda vida social. A partir dessa compreensão é que podemos compreender e apreender sobre as relações sociais e todos os seus complexos.

A pesquisa acompanhou os alunos ingressantes em uma instituição do Norte de Minas Gerais no ano de 2019. Os participantes responderam a um conjunto de questões relacionadas às escolhas e as perspectivas em relação aos cursos escolhidos para estudar, à visão que os jovens têm do mundo, uma vez que as expectativas dos alunos em relação à formação profissional têm importância social relevante para a pesquisa, que se preocupa com a problemática que envolve a

relação entre a formação básica e a profissional, entre os seus respectivos conteúdos e percursos formativos.

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada a caracterização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Utilizaram-se, como material de análise e estudo, os projetos pedagógicos dos cursos integrados e documentos oficiais, nos quais foi possível identificar os traços identitários dos cursos e suas principais características.

Para a identificação da visão dos jovens sobre a contribuição da formação profissional para sua formação humana, bem como as relações que os jovens estabelecem entre o curso/formação profissional e as questões da sua vida cotidiana, utilizaram-se as seguintes técnicas: questionários, entrevistas e observação. Participaram da pesquisa: 34 alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; 38 alunos do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e 48 alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.

Os dados produzidos e os indicadores de cada curso constituem conteúdo fundamental da análise, os quais, à luz de um referencial teórico crítico, circunscrevem na perspectiva da formação humana.

Tendo em vista a inserção dos estudantes na rede de Educação Profissional e Tecnológica, a qual é resultado de lutas contraditórias em favor de uma formação profissional para os trabalhadores, a presente pesquisa tem como centralidade a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas que constitui, como ponto de partida, uma reflexão crítica e permanente a partir de um referencial teórico voltado para a elucidação do trabalho como protoforma da atividade humana.

Apoiado em um referencial teórico consistente, busca-se apontar os traços fundamentais referentes ao lugar do sujeito no processo de emancipação humana, tendo como categoria relevante e fundamental a educação na perspectiva apontada por Mészáros (2006, 2008), ou seja, entendimento fundamentalmente relevante sobre o papel da educação no processo de transformação social.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO FUNDANTE DO SER SOCIAL

A nossa investigação tem como pressuposto a centralidade ontológica do trabalho, compreendido a partir de Karl Marx como mediação fundamental entre o homem e a natureza, condição que assegura a constituição e reprodução do ser social. Dada a dinâmica histórica do desenvolvimento social do indivíduo e da sociedade, essa mediação encontra-se subordinada a outras mediações originárias das relações estabelecidas a partir da atividade produtiva. Nos Manuscritos de 1844, Marx (2004, p. 106) escreve que,

[...] o homem produz homem, a si mesmo e ao mesmo e ao outro homem; assim como [produz] o objeto, que é o acionamento (*Betätigung*) imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, [para] a existência deste para ele.

Isto é, tanto o homem como o produto do seu trabalho são resultados e ponto de partida do movimento histórico construído pelos atos humanos. Para Marx (2010), a atividade humana é o caráter universal da autoformação do homem e dos modos de existência da sociedade. O fundamento da existência humana, ou do “homem social” está na condição vital da efetividade humana – atividade social e a fruição social, ou seja, no trabalho.

A essência humana, para Marx (2010), está no fato de o homem fazer da sua atividade vital, da sua vida produtiva (como meio de satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física), um objeto da sua vontade e da sua consciência. Por isso, o homem é um ser genérico, porque tem a capacidade de desenvolver atividade consciente livre, ou seja, de produzir o novo, humanizar a natureza. A vida produtiva aparece como meio de vida.

Na perspectiva marxiana, a sociedade é produzida por meio da atividade do homem, do trabalho, o seu caráter social é engendrado pela ação humana, na qual ampliam as possibilidades de um desenvolvimento social contínuo – um caráter universal de todo

o movimento. É a partir das relações de produção, que o homem se desloca para um caráter social genérico, ou seja, reproduz-se, humaniza-se e humaniza a natureza. Assim como Marx (2010, p. 106-107) aponta,

[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele. A atividade (*Tätigkeit*) é a fruição, assim como o seu conteúdo, são também os modos de existência segundo a atividade social e a fruição social. A essência humana da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social; pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de elo com o homem, na condição de existência sua para o outro e doutro para ele; é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana. É primeiro aqui que a sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana e a natureza [se tornou] para ele o homem. Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito.

Conforme Marx (2004, p. 106-107), “a sociedade é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza”, portanto, é a partir da sociabilidade que os homens se socializam, não existe indivíduo fora da sociedade. Nesse intento, é que destacamos a importância da educação e da formação dos indivíduos como elementos fundamentais para a continuidade da reprodução da sociedade. A educação como mediação fundamental não está fora do antagonismo social, já que movemos numa sociedade de classes.

Em linhas gerais, Marx tece considerações importantes que, ao explicitar que os economistas não explicavam a essência da propriedade privada, ele identifica a relação do homem que produz com o que produz, ou seja, a atividade do trabalho é a base ontológica da vida social. O ponto de partida de Marx é a produção

da satisfação imediata do homem, questões universais. De acordo com Marx, a produção humana no capitalismo está numa relação de estranhamento e alienação, onde ele identifica o caráter da propriedade privada, ou seja, é na relação com o produto do trabalho e com a atividade alienada que resulta a propriedade privada. A tese de Marx sobre a reprodução social da sociedade é fundamental para compreendermos as relações sociais reais da atual sociedade.

Se levarmos em conta as transformações no mundo do trabalho, que estão em curso nas últimas décadas, conforme Tonet (2012, p. 13), não há dúvida de que a educação já não responde às necessidades do momento atual. Diz ele:

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se – algo que ainda está em andamento – um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada.

O autor nos mostra que a sociedade capitalista, uma totalidade contraditória coloca a função essencial da educação, que estaria incumbida de preparar os indivíduos para o trabalho, o que é demonstrado claramente pela sociedade atual. Esse novo modelo de produção tem exigido cada vez mais da formação profissional um caráter associado a produção das mercadorias. Nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto humano integral.

Na análise de Mészáros (2008), o movimento real da sociedade contemporânea, entendido como um “sistema sociometabólico do capital”, mostra-se um momento grave em que se deflagra uma profunda crise no sistema social vigente: “a crise estrutural do capital”. Segundo esse autor, essa crise é a fase mais aguda do sistema e atinge toda a vida planetária, mormente o que atravessamos hoje. Os mecanismos que a classe dominante lança mão, para assegurar o funcionamento do sistema educacional,

alinhado às exigências do processo de acumulação do capital, são aprofundados por meio de reformas que ampliam tanto os processos de privatização da atividade social, quanto a exploração do trabalho.

As tentativas empreendidas pelo capital, diante de sua crise, aproximam a humanidade de sua real possibilidade de destruição, colocando o plano ecológico da vida humana sob ameaças (devastação incontrolável e inevitável do meio ambiente). É, pois, de grande importância situar, no momento da crise do capital contemporâneo, o papel vital desempenhado pela educação, tanto para a manutenção do sistema do capital, como meio da efetivação do processo de transformação social.

Segundo Frigotto (2008, p. 523),

A produção do trabalhador flexível tem como pressuposto que o que comanda e subordina a sua formação é o fetiche e determinismo tecnológico. Ou seja, a hipertrofia do capital morto, expresso na 'nova' base tecnológica de natureza digital-molecular nos processos de produção e de organização e gestão da mesma, é concebida como natural e despida de relações de poder, relações de classe.

Nesse sentido, o sistema educacional exige, conforme o desejo capitalista, uma educação adequada e de qualidade, capaz de qualificar os indivíduos em conformidade com os paradigmas ditados pela ordem da acumulação do capital. Nas palavras de Frigotto, trata-se de uma educação que enquadra na lógica do "cidadão produtivo" prontamente adaptável e que produz em tempo mínimo, qualidade requerida pela sociedade de mercadorias que tem como meta apropriar o máximo do trabalho não pago.

Nessa seara, na lógica do capital a educação aparece como meio de produzir as condições objetivas e subjetivas do processo produtivo do capital. Para Mészáros (2008), o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação, a violência e a intolerância é a emancipação humana. No sistema capitalista, a educação tornou-se instrumento utilitarista de reprodução do sistema capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema

capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (idem, p.15). Noutras palavras, a educação (elemento essencial para a mudança) tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de incorporação de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. A nossa luta é pela educação como instrumento de emancipação humana.

O lugar da educação e da juventude encontra-se numa relação de contradição, fixa-se na particularidade dos interesses da produtividade e do lucro máximo, onde os interesses da juventude da classe trabalhadora não encontram efetivamente realizados e, ainda, não possuem as condições de igualdade real e concreta na produção social da existência humana. Nesse quadro, a educação é restrita. Daí o caráter e a importância de firmar a luta teórica e política em defesa da educação pública e completa, que atende aos interesses do homem em sua integralidade. Deste modo, assim como tem apontado Dayrell (2007, p. 1107):

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.

No contexto atual da educação no Brasil, vivemos um momento de incertezas a respeito das formas de adequação das escolas públicas à reforma do Ensino Médio, imposta pelo último governo, um conjunto de políticas que não viabiliza ou aponta para as reflexões dos jovens sobre a sua escolarização e a importância desta na construção de seus projetos de vida. Nesse sentido, assim como aponta Oliveira, “Diante desse quadro mostra-se pertinente o desenvolvimento de investigações objetivando apreender o que os jovens pensam sobre a escola, sobre os sentidos atribuídos por eles à sua passagem pelo Ensino Médio”. (OLIVEIRA, 2017, p.03).

Esta pesquisa é uma alternativa concreta, que tem como tarefa educacional contribuir com a “transformação social ampla emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008) no campo da educação para o trabalho.

AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Na sociedade capitalista, o indivíduo da classe operária precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Nesse quadro social, o esforço, a luta por um bom trabalho começa a fazer parte da sua vida ainda na juventude. A ideologia produzida no capitalismo leva a crer que “todos podem ser o que quiserem”; mas, na realidade, isso se torna uma questão de luta social. É nesta etapa da vida, na adolescência, que os jovens procuram uma profissão para seguir. É o momento da escolha de uma formação técnica que corresponda as suas expectativas. Tendo em vista as escolhas dos sujeitos da pesquisa, escolhas já realizadas em relação aos cursos de formação técnica integrada ao ensino médio, é possível afirmar que o momento dos jovens estudantes é de desenvolvimento para o futuro, momento decisivo em suas vidas.

Sabemos que em determinado momento da vida, que varia de acordo com as classes sociais, os indivíduos terão que trabalhar para sobreviver. Desse modo, a escolha de um curso profissional faz parte de uma pretensa escolha de uma profissão. No momento do cursar essa formação técnica-profissional, de estudar teorias, conteúdos, técnicas relativas a um campo de ocupação profissional, os estudantes criam ideias e visões acerca do mundo do trabalho e da vida. A formação do indivíduo na atual sociedade de classes sofre influências sociais determinantes ou não sobre a sua opção e perspectiva profissional futura.

Diante disso, queremos dizer que, o momento da escolha por um curso técnico-profissional é importante para o jovem, pois é um período caracterizado por conflitos e tensões. Contrário às ideologias capitalistas, nem sempre podemos fazer escolhas, ou melhor, as

nossas escolhas plasmam sobre as nossas circunstâncias reais. Trata-se, sobretudo, da construção de um futuro de um indivíduo que combina uma série de fatores que, ao mesmo tempo, sofre influências sociais imprevisíveis. É um momento difícil. A tabela abaixo retrata a realidade dos sujeitos pesquisados, mostra os fatores que influenciaram na decisão de escolha dos cursos, o que é possível perceber uma composição diferente em relação às escolhas, isto está relacionado a contextos e histórias individuais dos jovens.

Para efeito de uma exposição mais clara, organizamos os fatores em cinco categorias: prosseguimento dos estudos, inserção no mercado de trabalho, incentivo da família, qualificação profissional e interesse pelo Ensino Médio. Observe a tabela abaixo.

Tabela 1 - Resumo das alternativas evidenciadas pelos alunos dos cursos técnicos sobre o que influenciou sua decisão pelos respectivos cursos.

Alternativas	Alunos (%)		
	Técnico Agropecuária (TA)	Técnico Informática (TI)	Técnico Meio Ambiente (TMA)
Escolhi o curso para dar prosseguimento aos meus estudos.	50	52	52,2
Escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho.	23,5	14,8	8,4
Escolhi o curso porque meus pais/família incentivaram.	17,6	8	18,8
Necessidade de obtenção de diploma de ensino técnico.	4	12	6
Necessidade de obtenção de diploma de ensino médio.	4,9	13,2	14,6
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Observa-se que 50% dos alunos do TA, 52% dos alunos do TI e 52,2% dos alunos do TMA optam respectivamente pelo curso para dar prosseguimento aos estudos em relação à Educação Básica. Essa opção é a que mais se destaca entre as demais. Isso pode estar ligado a ideia da escolarização necessária em relação à etapa final da Educação Básica.

Não obstante, percebe-se, também, um número concentrado de alunos que optam pelo curso pensando no mercado de trabalho, 23,5% dos alunos do TA e 14,8% dos alunos do TI. Esse aspecto nos chama muita atenção, pois os alunos apontam a ideia da formação para o mercado de trabalho. Mesmo que essa ideia não seja predominante, esse fator é forte na formação para o trabalho, principalmente se tratando dos alunos do curso Técnico em Agropecuária, que historicamente ingressaram na respectiva instituição para entrar no mercado de trabalho como sinaliza a Tabela 2.

A sinalização de maior expressão pelo prosseguimento dos estudos incide sobre a preocupação com a inserção no mundo do trabalho, pois, atualmente, as novas exigências, a partir do desenvolvimento tecnológico, trouxeram mundialmente novas configurações do trabalho. Alterando assim a divisão internacional do trabalho (reestruturação produtiva), vão alterar a situação do mercado de trabalho e as exigências ou requisitos que são impostos aos novos trabalhadores. Todo esse quadro de transformações modifica não só a base material da vida, mas a forma de pensar e produzir. Há, por exemplo, uma ampliação dos requisitos de escolarização, de requalificação, isto é, há uma alteração do perfil dos trabalhadores com as novas formas de produção; o sistema capitalista reclama um indivíduo flexível e produtivo. Toda essa reconfiguração do trabalho e da base econômica da vida influencia, também, o modo de pensar e de realizar escolhas no mundo contemporâneo.

Tabela 2 - Opção de estudo em cursos técnicos integrados

Alternativas	Alunos (%)		
	Técnico Agropecuária (TA)	Técnico Informática (TI)	Técnico Meio Ambiente (TMA)
Cursar somente o ensino médio no IFNMG.	8,8	23,7	39,6
Cursar somente o ensino técnico no IFNMG.	8,8	0	2,1
Cursar o modelo atual: Curso Técnico e Médio ao mesmo tempo (Integrado).	82,4	76,3	58,3
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Com base nos dados da Tabela2, nota-se que é a estrutura de ensino ofertado pela instituição investigada que apresenta grande relevância para os estudantes. Com maior expressividade, os alunos dos diferentes cursos apontam o interesse em cursar o modelo de Curso Técnico Integrado ao Médio. Como pode perceber na tabela acima, os alunos do TA destacam com maior percentual (82,4%) a escolha pelo modelo integrado. Desse modo, podemos afirmar que o ensino técnico integrado no IFNMG representa, na visão dos alunos dos respectivos cursos, algo importante para a formação. O que supõe um diferencial entre as demais formas de oferta do ensino médio e, ou escolas. É possível, ainda, perceber que, na visão dos estudantes, o ensino ofertado pela instituição destaca-se pela qualidade do ensino nas áreas propedêuticas. O que não descarta o interesse dos discentes pelas áreas técnicas, principalmente pela tradição em ofertar o ensino Técnico em Agropecuária.

Esse indicador nos chama a atenção, porque quando foi perguntado aos estudantes dos respectivos cursos sobre "Se o IFNMG oferecesse somente o Ensino Médio, sem a obrigatoriedade de fazer o Ensino Técnico, você se interessaria em cursar somente o ensino médio?", as respostas foram as seguintes: 61,8% dos alunos

do TA, 86,5% dos alunos do TI e 81,3% dos alunos da TMA reponderam que sim. Essa questão demonstra, em última análise, o interesse pelo ensino médio na sua estrutura desintegrada, o que não significa que os estudantes recusam a formação técnica integrada ao ensino médio.

No Quadro 1: "As vantagens e as dificuldades em cursar os cursos técnicos na instituição pesquisada na visão dos alunos", os relatos nos mostram como as vantagens de cursar os cursos técnicos integrados esbarram nas contradições que apontam as dificuldades, sendo as mais evidenciadas: "carga horária pesada", "muito tempo na escola", "pressão psicológica", "conteúdos difíceis". O fato dos alunos optarem por uma modalidade desintegrada pode ser compreendida a partir das dificuldades apontadas, o que merece devida atenção pela instituição.

Ainda em relação ao Quadro 1, merece especial atenção a voz dos estudantes, pois expressam o sonho de se realizarem como pessoas, além de apontarem a importância de formarem profissionalmente para o mundo do trabalho. A perspectiva em relação ao trabalho no futuro se relaciona com a finalidade da formação técnica-profissional, cujo propósito é contribuir para a formação do trabalhador nas suas diversas áreas de atuação profissional. Pensar na emancipação humana supõe pensar na formação dos jovens estudantes, com a perspectiva de um ensino voltado à formação humana integral. Nesse sentido, vale romper com a visão fragmentada do homem, e defender uma educação profissional e tecnológica que assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral.

Nessa seara, faz necessário evidenciar o caráter crítico da formação integral, conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 28-29):

O primeiro sentido que atribuímos à integração 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. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a

formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

A compreensão das autoras é de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Atentam para a educação brasileira, especialmente ao Ensino Médio (rebate o caráter econômico e dual da educação brasileira que se coloca de modo desvalorização do trabalho). Nesse intento, as autoras afirmam: “Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

Quadro 1 - As vantagens e as dificuldades em cursar os cursos técnicos integrados na instituição na visão dos alunos ingressantes ano 2019.

Vantagens	Dificuldades
Conhecimento, formação profissional, emprego fácil, aula prática. (A1_TA)	Carga horária, dificuldade em aprender, matéria pesada, pressão. (A1_Agro)
Fácil estar empregado, aulas dinâmicas, oferece conhecimento que pode ser usado no dia a dia, e professores capacitados. (A2_TI)	A matéria é um pouco difícil, difícil de acompanhar, não saber como estudar, pressão psicológica de alguns professores. (A2_Info)
Já sai para o mercado de trabalho, terminar o médio com diploma de técnico e preparar para o nível superior. (A3_Agro)	Muito cansativo, carga horária extensa, estágios. (A3_Agro)
Já sai para o mercado de trabalho, sai com o diploma de um técnico e prepara para a faculdade. (A4_Agro).	Cansativo, carga horária extensa e estágios. (A4_Agro)

Amplo conhecimento na área. (A5_Agro)	Carga horária. (A5_Agro)
É bom para o currículo, mais conhecimento sobre os animais, conheci e aprendi sobre vários tipos de cultura, viagens técnicas. (A6_Agro)	Carga horária, trabalho no sol, fico muito cansada no final de semana (A6_Agro)
Aprendizagem sobre determinadas coisas que não tem em outras escolas. Favorecimento no futuro para um bom emprego, pois é uma vantagem no currículo. (A7_MA)	Muito tempo na escola fazendo com que ficamos mais cansados. (A7_TMA)
Aprendizado, aulas práticas, aulas mais interessantes, como cuidar do meio ambiente. (A8_MA)	Não encontra muitas vagas de trabalho. (A8_MA)
Aulas mais interessantes, mais conhecimento sobre o técnico, a aula não se limita apenas a sala de aula, mais participação do aluno (principalmente nas práticas). (A9_MA)	Mais tempo na escola, rotina mais cansativa, local um pouco distante. (A9_MA)
Ótimo para o currículo, maior oportunidade de aprendizado. (A10_Agro)	Carga horária pesada. (A10_Agro)
Visitas técnicas, aulas práticas, uma renda salarial boa. (A11_Agro)	Cansativo, carga horária, trabalhar no sol. (A11_Agro)
Aprender coisas novas, ter uma boa base caso eu vá seguir na área, viagens técnicas. (A12_Agro)	Trabalho no sol, carga horária pesada, exaustivo. (A12_Agro)
Adquirir conhecimento sobre o meio ambiente e formas sustentáveis de produção, além de conhecer a fundo o clima e as águas. (A13_MA)	Conciliar as matérias do curso com as do ensino médio, pois ambas resultam em uma carga horária maior e mais cansativas. (A13_MA)

Melhor aprendizado e experiência com a vida profissional. (A14_MA)	Carga horária muito extensa. (A14_MA)
--	---------------------------------------

Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Cada curso técnico integrado ao ensino médio tem um perfil específico no que se refere à área de formação técnica, o tipo de trabalho que o indivíduo irá desenvolver após a formação profissional. A escolaridade é um fator importante na sociedade e na vida das pessoas, pois tem a função dentre outros objetivos, de preparar para o trabalho. Sabemos também que uma escolha profissional está relacionada à natureza econômica e social, ligadas à formação escolar e, ou profissional dos indivíduos. Nesse sentido, considerando a complexidade e ainda o início de um processo de formação técnica-profissional, procuramos verificar quais as perspectivas que os jovens têm em relação à preparação para o mundo do trabalho (observar a Tabela 3). É claro que essa reflexão parte do entendimento do trabalho como plataforma originária da formação humana. E, portanto, não se trata de relacionar o caráter da formação profissional ao mero trabalho no sistema capitalista.

Tabela 3 - Perspectivas quanto à preparação para o mercado de trabalho nos cursos técnicos integrados

Alternativas	Alunos (%)		
	Agropecuária TA	Informática TI	Meio Ambiente TMA
Muito Bem Preparado			
Bem Preparado	41,2	39,5	18,8
Regulamente Preparado	29,4	42,1	43,8
Pouco Preparado	26,5	13,2	31,3
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Apesar dos estudantes estarem no 1º ano, é possível verificar a preocupação em relação à preparação para o mercado de trabalho. 41,2% dos alunos do TA acreditam sair preparados para o mercado de trabalho e 61,8% desejam exercer a profissão de técnico. No curso TI, a realidade diferencia um pouco. 42,1% dos alunos acreditam sair regularmente preparados, isso pode ter vários motivos. Em relação ao curso TMA, percebe-se uma desmotivação no que se refere a preparação para o mercado de trabalho. Apenas 18,8% acreditam na possibilidade de saírem do curso bem preparados, enquanto 43,8% acreditam sair regularmente preparados e, com um indicador alto de 31,3% que apontam sair pouco preparados. Seria necessário investigar o porquê dessa percepção.

Tabela 4 - Perspectivas em relação à formação profissional na modalidade técnica integrado

Alternativas	Alunos (%)		
	Agropecuária TA	Informática TI	Meio Ambiente TMA
Prosseguir nos estudos de Nível Superior.	20,6	36,8	41,7
Ir para o mercado de trabalho da área técnica.	14,7	7,9	8,3
Na mesma medida para prosseguir nos estudos de nível superior e ir para o mercado de trabalho.	64,7	55,3	50
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Em resposta à pergunta sobre a formação técnica integrada, a evidência mais expressiva encontra-se na perspectiva do

prosseguimento dos estudos e acesso ao nível superior, acompanhado da expectativa de chegar ao mercado de trabalho. 67,7% dos alunos do TA, 55,3% dos alunos da TI e 50% dos alunos do TMA apontam em direção a tal perspectiva.

Nota-se, nesse indicador, que uma maioria significativa dos entrevistados associa a perspectiva de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. O que revela um retrato social da região em que a instituição está inserida, a qual é composta por municípios que apresentam uma renda *per capita* muito baixa e, conseqüentemente, os alunos que ingressam nessa instituição têm a perspectiva de prosseguir nos estudos em nível superior. Vivenciam, assim, o dilema: trabalhar para manterem-se na instituição e na cidade, e além de tudo, contribuírem financeiramente com a renda da família. Como revelam estudos, realizados na mesma instituição com alunos do superior (MORORÓ; PEREIRA, 2019) no qual, 42% dos alunos declararam pertencer a famílias que recebiam até um salário-mínimo; 56% dos alunos que trabalhavam recebiam até um salário-mínimo e; em 43% dos casos, trabalham para ajudar financeiramente a família.

Nesse sentido, vale destacar a visão dos alunos em relação aos principais motivos que influenciaram na escolha dos alunos pelos cursos técnicos, assim como mostra a Figura 1, é possível identificar quatro eixos de grande relevância, quais sejam: o caminho para um emprego melhor e qualificado; pelo ensino de qualidade e destaque na região; por ser uma vantagem a mais, torna-se um técnico, e pelo conhecimento aprofundado. Todas essas características apontadas pelos estudantes demonstram no seu conjunto o sonho de conquistar um posto de trabalho na sociedade.

É preciso compreender as dimensões sociais que nos empurram para uma realidade fragmentada, originária a partir da divisão do trabalho. É necessário compreender as contradições e tensões presentes na questão relacionada ao mercado de trabalho. Educar a juventude com a consciência da luta de classes, da exploração do trabalho, da alienação, das formas brutais que o mercado exerce sobre as forças de trabalho. Só assim, os futuros trabalhadores poderão assumir o protagonismo social na luta contra as desigualdades sociais. A formação técnica-profissional pode ser o lócus dessa formação esclarecida e autêntica da formação dos

trabalhadores. Foi possível perceber que os motivos mais acentuados ou o conjunto deles, elencados pelos jovens estudantes, incidem sobre o sonho da conquista de uma ocupação profissional, assim como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Os motivos mais evidenciados pelos alunos sobre a escolha pelos cursos técnicos integrados



Fonte: Pesquisa PIBIC (2019).

Esse quadro investigativo mostra-se pertinente o desenvolvimento de pesquisas que busquem apreender o que os jovens pensam sobre a escola, sobre os sentidos atribuídos por eles à sua passagem pelo ensino técnico integrado ao ensino médio. Os jovens estudantes não podem ser compreendidos apenas como indivíduos aptos a receberem informações sobre o mundo do trabalho, eles vivenciam as mais distintas histórias e pertencem às mais variadas relações sociais, originários de distintas realidades.

Na sociedade capitalista, o trabalho tem um caráter abstrato, e a força de trabalho é configurada como mercadoria. Dada a essa circunstância histórica, a sociedade é dividida em classes sociais, cuja dinâmica é de exploração. Desempenhar uma atividade passou a ter um caráter mercadológico de compra e venda da força de trabalho. Por essa razão, a classe subalterna precisa garantir a sobrevivência no mundo, para isso é preciso vender a sua força de trabalho. A preparação profissional da força de trabalho tem um caráter

ideológico de reprodução social do capital. Os alunos têm impressões sobre o mundo, vislumbrando no idealismo produzido pela sociedade de classes, que a preparação profissional para o trabalho poderia garantir uma qualidade de vida.

Na sociedade burguesa, há uma falsa ideia de que todos devem ter acesso a um conjunto do patrimônio histórico produzido pela humanidade. Há, todavia, uma impossibilidade nessa relação, imposta pela desigualdade de classes. Para muitos alunos, ter acesso ao conhecimento, a tecnologia, a um ensino de qualidade seria um privilégio, um sonho, ou até mesmo uma utopia. Nessa sociedade, nota-se, em todos os discursos políticos formais, a ideia do direito de todos a uma formação integral. Pelo viés da realidade concreta, no entanto, a maioria dos jovens é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação, mesmo inseridos nas redes públicas de educação profissional.

O que se pode perceber como muita clareza, curiosamente, é o fato de que as expressões dos alunos dos cursos técnicos, participantes da pesquisa, numa corrida sistematizada acenam para a realização individual para servir ao mercado. Trata-se de uma internalização nos indivíduos do ideal e conformação para a reprodução social na sociedade capitalista. Essa formação estreitamente vinculada a preparação para o trabalho é desnudada dos elementos essenciais da formação humana, restringindo ou demonstrando as expressões mais profundas dos indivíduos, ou seja, uma formação que nada mais parece ser que uma formação de mão-de-obra para a reprodução social do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que os jovens estudantes pesquisados estabelecem com a escola e a formação técnica-profissional trata-se de necessidades que estão postas pelo mundo. As expressões dos alunos mostram um desejo de prosseguir os estudos com o sonho da ocupação de um posto de trabalho na sociedade contemporânea. Percebe-se uma forte vinculação dos estudantes com a instituição onde estudam; a confiança de receber nesta escolarização os elementos que conferem as condições necessárias para o futuro.

Mesmo apontando as dificuldades, não deixam de ressaltar as vantagens de estudarem o curso técnico-profissional na modalidade integrada. Evidenciam sobre diversas questões o interesse e a perspectiva de chegarem até a universidade.

Esses alunos, ainda que na sua condição da classe que vivem do sonho de alcançar um trabalho não precarizado, entendem que para isso ocorrer o ensino médio não é o suficiente. Eles apontam como um dos objetivos, após a conclusão do curso técnico integrado, a conquista de uma vaga no ensino superior (63,6 dos alunos do TA, 65,5 dos alunos da TI e 76,6 dos alunos do TMA). Esses dados demonstram um grau elevando no sentido de dar continuidade a sua trajetória escolar. Outro aspecto que merece destaque é o grau de satisfação em relação a sua inserção nos cursos técnicos integrados do IFNMG, que deixa evidentemente claro a importância dessa instituição na formação profissional e intelectual em suas vidas.

Um dos objetivos da investigação também é acompanhar esses estudantes em toda sua trajetória escolar no ensino médio integrado. Com a primeira etapa da pesquisa concretizada em 2019 (com os estudantes dos três cursos a partir do primeiro ano), traçamos as perspectivas iniciais dos alunos até aqui. A pretensão é verificar as suas expectativas e perspectivas até o terceiro ano do ensino médio integrado, que vai até 2021.

REFERÊNCIAS

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100 -Especial. p. 1105-1128, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.5, n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008, 2008. Disponível em:

http://cielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300011. Data de acesso: 25 maio 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [Tradução Jesus Raniere]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORORÓ, L. Pio; PEREIRA, C. Wilson. A formação de professores nos Institutos Federais: interiorização e efeitos sobre a profissionalização docente no norte de minas gerais. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 80 - set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/908>. Data de acesso: 09 set. 2020.

OLIVEIRA, Ramon. **Os sentidos do ensino médio na formação da juventude trabalhadora**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís, Maranhão, 2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Recebido em: *Outubro/2020*.

Aprovado em: *Junho/2021*.

Diversos olhares sobre o Pibid no Subprojeto de Biologia

Joelma de Fátima Mendes¹
Ivy Daniela Monteiro Matos²
Rute Meira Ribeiro³

RESUMO

São diversos os sujeitos envolvidos em um projeto Pibid: os estudantes das escolas de Educação Básica; os acadêmicos, alunos da licenciatura; os supervisores, professores das escolas de Educação Básica receptoras do programa; os coordenadores, professores da licenciatura e gestores do programa. Objetiva-se investigar os olhares de cada um desses sujeitos a partir do desenvolvimento de um projeto, mais especificamente de um subprojeto na área de Biologia. O campo empírico conta com uma pesquisa de campo de natureza descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados revelam a importância do Pibid para a valorização do magistério, a escolha consciente da carreira e para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, corroborando com autores como Gatti et al (2014), Lourenço (2012), Linhares (2014), Nascimento (2018) e Soares (2012).

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; iniciação à docência.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro-UTAD (Portugal). Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Docência e Diversidade (Gepedd). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1638-3072> . E-mail: joelma.mendes@ifnmg.edu.br.

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro-UTAD (Portugal). Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Membro da ANPAE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Docência e Diversidade (Gepedd). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5402-6108>. E-mail: ivy.monteiro@ifnmg.edu.br.

³ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3882-2627> E-mail: rutemeirajuv@gmail.com.

Several views on Pibid in the Biology Subproject

ABSTRACT

There are several subjects involved in a Pibid project: students from Basic Education schools; academics, undergraduate students; supervisors, teachers of the Basic Education schools receiving the program; coordinators, teachers of the degree and program managers. The aim is to investigate the views of each of these subjects from the development of a project, more specifically a subproject in the field of Biology. The empirical field has a descriptive field research, with a quantitative and qualitative approach, using the questionnaire as a data collection instrument. The results reveal the importance of Pibid for the appreciation of teaching, the conscious choice of career and for the development of the teaching-learning process, corroborating authors such as Gatti until (2014), Lourenço (2012), Linhares (2014), Nascimento (2018) and Soares (2012).

Keywords: public policy; teacher training; initiation to teaching.

Varias opiniones sobre Pibid en el Subproyecto de Biología

RESUMEN

Hay varios sujetos involucrados en un proyecto Pibid: estudiantes de escuelas de Educación Básica; académicos, estudiantes de pregrado; supervisores, profesores de las escuelas de Educación Básica que reciben el programa; los coordinadores, profesores de la titulación y directores de programas. El objetivo es investigar las opiniones de cada uno de estos temas a partir del desarrollo de un proyecto, más concretamente un subproyecto en el campo de la Biología. El campo empírico tiene una investigación de campo descriptiva, con un enfoque cuantitativo y cualitativo, utilizando el cuestionario como instrumento de recolección de datos. Los resultados revelan la importancia de Pibid para la apreciación de la docencia, la elección consciente de carrera y para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, corroborando autores como Gatti hasta (2014), Lourenço (2012), Linhares (2014), Nascimento (2018) y Soares (2012).

Palabras clave: políticas públicas; formación de profesores; iniciación a la docencia.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta-se como política pública voltada para o fortalecimento dos cursos de formação de professor, objetivando promover a integração entre a formação acadêmica ofertada pelas IES e a Educação Básica, atuando na manutenção material deste acadêmico no curso, através da concessão de bolsas. Representa uma importante política pública voltada para a formação docente, resultado de uma série de discussões em torno da escassez dessas políticas e da sua necessidade para a manutenção dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, empenhada pelas universidades e pela comunidade científica da área da educação.

Criado em 2007 para as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, em 2009 o programa foi ampliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo a atender todas as áreas da Educação Básica, pretendendo contribuir para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nacional até 2022, sendo conhecido como uma política pública de alto impacto para a formação de professores.

Com ações embrionárias através do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 instituiu o Pibid no âmbito da CAPES. O Decreto nº 7.219/2010 de 24 de junho de 2010 dispõe sobre o programa, que visa proporcionar aos futuros professores vivenciar a realidade profissional, através de um trabalho de observação, monitoria e desenvolvimento de práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem junto aos professores em exercício, alunos e toda comunidade escolar.

Segundo Assis e Silva (2018), o Pibid se consolidou para além de um programa de concessão de bolsas, ao promover permanência dos acadêmicos no ensino superior, a vivência com as comunidades escolares, a valorização do professor da Educação Básica como

coformador, o compartilhamento de práticas formativas nas diversas áreas de conhecimento, a interlocução das IES com as escolas e as comunidades, a motivação dos estudantes da Educação Básica na continuidade da escolarização, a ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes e sobre as licenciaturas nas IES, o desenvolvimento de práticas educativas afirmativas pautadas pela diferença e a sinergia entre os demais programas da CAPES.

O acompanhamento do programa por meio da CAPES dá-se através do ambiente virtual com formulários, entrega de relatórios anuais, encontros dos supervisores, eventos promovidos pelas instituições para troca de experiências e relatos entre os bolsistas, buscando dessa forma avaliar os resultados do programa com o intuito de aperfeiçoá-lo.

O presente trabalho investigou qual a avaliação feita pelos estudantes e professores das escolas públicas de Educação Básica, bem como pelos acadêmicos e professores da licenciatura da Instituição de Ensino Superior (IES) a respeito das contribuições e importância do Pibid para as escolas que recebem o programa e para o curso de formação de professores. Um projeto Pibid aprovado por uma IES pode ser dividido em subprojetos, a partir da área de cada licenciatura. Assim, a pesquisa foi realizada no subprojeto de Biologia, desenvolvido em uma IES localizada no norte do estado de Minas Gerais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

O Pibid é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação e gerido pela CAPES, tendo por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho nas escolas públicas.

A Portaria nº 7.219, de 24 de julho de 2010 dispõe no seu art. 6º que:

O Pibid atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da Educação Básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (BRASIL, 2010).

A criação do programa intencionou fomentar a iniciação à docência, com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica.

Contudo, não se trata simplesmente de um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (BRASIL, 2018)

Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e por supervisores (docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades).

Os cursos de Licenciatura vêm, desde a implantação do programa, aumentando o número de alunos que buscam por essa experiência na sala de aula durante a sua formação, com o intuito de perceber, a partir desta experiência, se realmente desejam exercer a profissão de professor (GATTI *et al*, 2014).

O programa tem levado muitos jovens a se interessarem pela docência, promovendo uma formação acadêmica rica em

experiências de ensino aprendizagem. Por outro lado, também tem ajudado os licenciandos que se mostram inseguros com a profissão escolhida a se encontrarem ou não e, neste caso, buscarem outras profissões (LINHARES, 2014, p.19).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), os objetivos do programa são:

- I - Incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio;
- II - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica;
- IV - Promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- VI - Estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- VII - Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- VIII - Valorizar o espaço da escola pública com campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica;
- IX - Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Diante desse contexto, em 4 de abril de 2013, a Lei 12.796 alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) para incluir os seguintes parágrafos no Art. 62:

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Este ato veio confirmar a importância legal para o desenvolvimento do Pibid nas escolas, consolidando-o até os dias atuais. Para Mizukami (2013), as escolas públicas tentam, por meio do programa, resolver alguns aspectos da sua precariedade, adicionando o maior número de bolsistas possível, o que irá contribuir não somente para os bolsistas e alunos, mas de uma forma geral para o maior nível de aprendizagem e desenvolvimento da escola em si.

Sobre as atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica a respeito do programa, o decreto nº 46, de 11 de abril de 2016, dispõe no seu artigo 22 inciso III:

III. garantir que as escolas apoiadas possuam as condições mínimas para o funcionamento do Pibid, tais como: espaço para realização das atividades, estudantes a serem atendidos e profissionais para prestar apoio para o desenvolvimento do projeto na sistematização, registro e acompanhamento das ações na escola (CAPES, 2016, p.8).

Diante disso e com a implementação do programa nas escolas, foi possível solucionar muitos problemas encontrados, como uma estrutura física insuficiente e a falta de equipamento para se trabalhar com aulas práticas, o que não significa que estes já sejam problemas superados na maioria das instituições educacionais.

A implantação de professores supervisores e coordenadores no programa proporcionou mais celeridades ao planejamento de diversas ações, oferecendo aos alunos novos métodos de estudo. As atividades dos bolsistas na sala de aula juntamente com o supervisor compreendem o apoio às atividades planejadas pelo supervisor, bem como a instituição de outras ações, tais como as feiras de conhecimentos gerais, as feiras de Ciências, realização de práticas e experimentações, viagens técnicas, trabalho de conteúdos através de jogos, projetos de monitoria, oferecendo uma nova forma de ensinar que possa contribuir para despertar o interesse dos alunos por aprender (LOURENÇO, 2012).

No entanto, garantir a permanência do Pibid enquanto uma política pública de grande importância na formação de professores não tem sido uma tarefa fácil. Tem se travado batalhas constantes para garantir que tal política se consolide de fato e de forma permanente na educação. Em 2014 houve atrasos no pagamento das bolsas e em 2015 o programa sofreu retrações nos repasses de recursos em formas de verbas. Até então o programa se via ameaçado, porém foram propostas alterações, o que fez com que o programa se mantivesse, conforme compromisso adotado pelos editais da Capes (SILVEIRA, 2016).

Em janeiro de 2018 foi realizada uma reunião em Fortaleza com a Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES e a equipe do Pibid na CAPES. O momento também propiciou a consolidação do diálogo entre a DEB e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID), que se constitui como instância política de defesa do programa e atua como interlocutor entre o projeto e os demais órgãos. Na reunião, foi apresentado o Programa Residência Pedagógica (RP) como um programa experimental de normatização dos estágios enquanto espaço de práticas profissionais, que será desenvolvido concomitantemente ao Pibid e ao Pibid Diversidade, tendo cada um uma atuação específica: de acordo com a proposta da Capes, o Pibid e o Pibid Diversidade continuarão com foco na iniciação à docência, porém com ajustes, antecedendo o ingresso do acadêmico no programa Residência Pedagógica.

Desta forma, o Pibid e Pibid Diversidade induzem a iniciação à docência por meio da prática como componente curricular, com a

vivência no ambiente escolar, enquanto o programa RP vincula-se ao Estágio Curricular Supervisionado durante o percurso formativo do licenciando (FORPIBID, 2018, p.02). Nesta nova proposta todos os bolsistas foram preservados, incluindo coordenadores, supervisores, e passou a haver um profissional da rede que fará o acompanhamento dos programas nas escolas contempladas. A proposta apresentada concede 12 meses de bolsa para licenciando do Pibid e 18 meses de bolsa para a Residência Pedagógica. (FORPIBID, 2018)

A importância do Pibid na formação de professores de Ciências Biológicas

A entrada no mercado de trabalho é um momento de muitas dúvidas e desafios, pois é a partir daí que o profissional irá adquirir certo senso de coletividade, bem como as competências e habilidades inerentes à prática profissional. É um momento crucial para o futuro professor, pois estará atuando pela primeira vez na atividade que ele pretende fazer profissionalmente, a docência (MARIANO, 2006).

Porém, a formação de professores na sociedade contemporânea vem sendo vista de maneira insatisfatória quanto às habilidades e conhecimentos, os quais são julgados insuficientes para uma formação docente de qualidade. Segundo afirma Mizukami (2013, p. 23):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Diante deste contexto, a relação do Pibid com a escola é algo importantíssimo, pois oferece um contato maior entre os ambientes de formação e do mercado de trabalho.

Uberti *et al*, (2014) afirmam que em face à possibilidade de apoio, o processo de integração entre bolsistas, coordenadores e professores supervisores vem abrindo novas possibilidades de adquirir conhecimentos e saberes que norteiam o processo de formação inicial para os licenciandos e para os professores já em exercício. Neste processo, estes buscam novos métodos, a partir de experiências já vivenciadas, renovando as práticas de ensino e aprendizagem, enquanto para aqueles, o principal objetivo está relacionado ao seu desenvolvimento como futuro profissional docente, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas proporcionarão adquirir novos conhecimentos, os quais comporão a sua preparação para o mercado de trabalho.

Gatti *et al*, (2014, p. 104) afirmam que o programa trouxe inúmeras contribuições tanto para as escolas receptoras quanto para as licenciaturas, tais como:

- Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente.

- O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a repensar o currículo na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.

- Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos, e há incremento, quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico.

- Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.

- São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.

-A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudante.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais, o ensino de Ciências, trabalhado através de atividades práticas, permite não apenas uma investigação, mas também a observação e posteriormente a experimentação, onde um complementa o outro, dando enfoque na obtenção de conhecimentos por meio de metodologias que aguçam a curiosidade dos alunos (BRASIL, 2000).

Neste caminho tem seguido as atividades que o Pibid se propõe a desenvolver em sala de aula, nas escolas de Educação Básica, em parceria com os professores de carreira, instituindo, no interior da escola, uma dinâmica de incentivo ao aprendizado que poderá extrapolar as áreas de atuação do Pibid e do pessoal envolvido no programa para as demais áreas de atuação da escola.

A formação inicial e os desafios da atualidade

Toda experiência vivenciada pelos licenciandos na formação inicial influencia diretamente na decisão de ser ou não professor. No início da carreira, o apoio de professores mais experientes é essencial para o processo de formação, pois propicia ao calouro desenvolver técnicas de como trabalhar na escola, bem como compreender melhor os processos que constroem o caráter mais geral do trabalho docente.

Esse momento caracteriza-se como um choque da realidade, pois o acadêmico tem que lidar com as expectativas criadas para a nova profissão e a realidade das escolas, o que se apresenta como um grande desafio a se enfrentar. Ao se deparar com a complexidade da prática pedagógica e da realidade escolar, muitos acabam desistindo da profissão. Todavia, sempre há aqueles que nunca desistem, apesar da insegurança enfrentam os problemas testando, pesquisando e assim vão se adaptando ao sistema (HUBERMAN, 1992).

Na concepção de Behrens (2007) a formação inicial enfrenta uma série de desafios, os quais refletem a insegurança e uma

sensação de despreparo, mostrando a necessidade de um acompanhamento pedagógico contínuo para os novos profissionais, a fim de que sejam quebrados esses paradigmas.

De acordo com Nóvoa (1997, p.25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de auto formação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional.

No entanto, a formação inicial de professores do cenário atual vem recebendo diversas críticas dos variados setores. Os docentes das áreas específicas, que lecionam nas IES, afirmam que os novos professores não estão preparados para ingressarem na carreira; por outro lado, os jovens dizem não conseguir colocar em prática o que aprenderam na faculdade por conta do conservadorismo das escolas; já os professores experientes afirmam não sentir firmeza com relação a nova geração de professores, que é necessário muito mais do que eles consideram o suficiente. Diante desses fatos, percebe-se o quanto é difícil para os professores iniciantes se adaptarem ao universo escolar, visto que se sentem inseguros frente a relação de suspeição que vivem com os novos e experientes colegas de trabalho (PONTE, 2006).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura trazem consigo grandes preocupações e grandes responsabilidades. No entanto, não se deve colocar toda a responsabilidade dos problemas de ensino-aprendizagem na formação docente, visto que há inúmeros fatores que podem causá-los, como a falta de políticas públicas, a falta de estrutura da escola, assim também como a falta de organização da gestão escolar, dentre outros (GATTI, 2010).

Veiga (2012) enfatiza que o processo didático da ação docente se dá em quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Desta forma, para a compreensão do processo, faz se necessário que haja uma relação entre professor e aluno, um processo dinâmico que busca melhorar os resultados da

aprendizagem dos alunos e elevar a qualidade da formação. Ainda segundo o pensamento de Veiga (2012), o ensino não se embasa apenas nas ações visíveis nas salas de aula, mas também inclui aspectos culturais, sociais e históricos.

Na concepção de Nascimento *et al*, (2016) o processo de aprender a ensinar ocorre de variadas formas durante a formação. Inicia-se nas aulas teóricas da instituição formadora e posteriormente dá continuidade no estágio supervisionado ou em programas de incentivo a formação docente, onde há uma relação entre o professor formador e o discente, a colaboração dos demais profissionais da escola e a realização de projetos onde os licenciandos possam participar e interagir com o ambiente escolar. Desta forma, Nascimento *et al*, (2016, p. 14) afirma que se aprende a ensinar observando como ensinam outros docentes e, posteriormente, imitando-os.

Segundo Nóvoa (1997), a formação não é construída apenas pelo alto conhecimento, mas também por meio de práticas feitas a partir de um trabalho reflexivo e uma reconstrução de identidade. Faz-se necessário o uso das diversas práticas de ensino, estimulando os professores a se adequarem às novas relações de saber pedagógico e científico. Desse modo, a formação passa por processos de experimentação, inovação e investigações das práticas educacionais.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com uma abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando de questionários como instrumento de coleta de dados, pois segundo Gil (2008, p.122) o questionário apresenta diversas vantagens à pesquisa, tais como:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Os questionários continham perguntas com opção de resposta de múltipla escolha, mas também com espaço para respostas discursivas, caso o entrevistado tivesse disponibilidade para discorrer. Foram aplicados a 65 alunos das escolas públicas participantes do subprojeto de Biologia, sendo ao todo três escolas, as quais foram citadas na pesquisa como Escola X, Y e Z. Foram investigados também 25 bolsistas do Pibid: sendo 19 acadêmicos (licenciandos), 3 supervisores (professores das escolas de Educação Básica) e 3 coordenadores de área (professores da licenciatura).

É importante ressaltar que os sujeitos pesquisados foram os participantes do Pibid no período de 2014 a 2018. A pesquisa foi de caráter amostral e os participantes estavam de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido, para garantir a segurança e a ética dos dados obtidos.

Antecedendo à aplicação dos questionários foi realizado um pré-teste que possibilitou um ajustamento das questões, pois segundo Gil (2008, p.134) “o pré-teste é um instrumento de coleta de dados que tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão.”

RESULTADOS

As questões abordadas buscaram evidenciar as contribuições do Pibid para todos os sujeitos envolvidos no subprojeto de Biologia. A pesquisa proposta fez uma abordagem mais ampla, mas faremos aqui um recorte, abordando: quanto aos estudantes das escolas públicas, qual importância atribuíram ao programa relativamente ao seu processo de aprendizagem. Para os pibidianos, acadêmicos da licenciatura, buscou-se avaliar como o programa influenciou na construção da sua formação profissional, bem como na decisão de ser ou não ser professor. Para os supervisores e coordenadores,

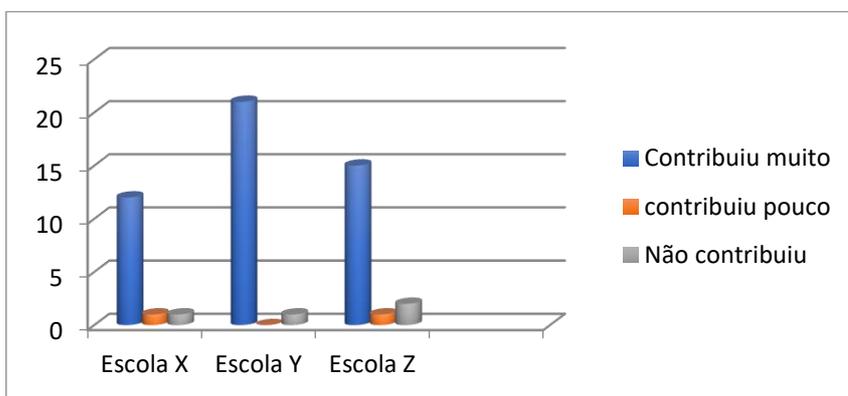
avaliou-se o desempenho das atividades propostas, a consecução dos objetivos planejados e a influência do Pibid no desempenho profissional de cada um deles. Procederemos à análise das respostas de cada grupo:

O olhar dos estudantes das escolas públicas sobre o Pibid

Na primeira questão do questionário aplicado, os estudantes avaliariam o desempenho dos acadêmicos pibidianos no subprojeto de Biologia na sua respectiva escola. A avaliação dos estudantes foi bastante positiva, sendo que a maioria avaliou como ótimo, assumindo terem tido uma experiência significativa com os bolsistas. Afirmaram ainda que os pibidianos sempre buscavam, da melhor forma possível, ajudá-los nas atividades desenvolvidas em sala, nas atividades práticas feitas no laboratório e/ou em campo e demais projetos desenvolvidos na escola.

A primeira pergunta serviu de base para a segunda, que se propôs a investigar como os estudantes avaliavam as contribuições que as ações desenvolvidas pelos pibidianos traziam ao seu processo de aprendizagem. Vamos aos resultados:

Gráfico 1 - Quanto às contribuições dos pibidianos ao seu processo de aprendizagem em Biologia/Ciências você avalia como:



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados comprovam que, para a maioria dos alunos, as contribuições do Pibid foram bastante expressivas,

interferindo para uma evolução significativa no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos afirmaram que a presença dos pibidianos na sala de aula é fundamental para dar apoio não somente aos alunos, como também aos professores, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Aluno 1: *Eu aprendo bem mais, e como as aulas são mais dinâmicas, facilita bastante o aprendizado. Sem contar que os pibidianos, na maioria das vezes, nem sempre, são simpáticos, e excelentes amigos. E uma boa forma de fazer as aulas renderem mais, é passar mais vídeos e usar mais brincadeiras, e dinâmicas junto com as aulas práticas.*

Aluno 2: *Os pibidianos contribuíram bastante esse ano com o processo da minha aprendizagem, pois trouxeram mais conteúdos dinâmicos e etc. Os pibidianos são de grande ajuda na escola com o aprendizado.*

É interessante observar que os dois alunos citam que nas aulas dos pibidianos os conteúdos são mais dinâmicos e estes depoimentos condizem com os estudos de Gatti *et al*, (2014, p. 105) que citam as contribuições do programa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

- Estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras.
- Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares.
- Ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca.
- Aumento no interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio).
- Melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima.

As contribuições citadas pelos autores são baseadas nas concepções dos coordenadores de área, dos professores supervisores

e dos coordenadores institucionais, o que coaduna com a avaliação feita pelos estudantes das escolas públicas, na pesquisa aqui apresentada.

O olhar dos acadêmicos sobre o Pibid

Na questão 1 os bolsistas responderam sobre a importância e contribuições do Pibid para sua formação. A maioria afirmou que foi uma experiência muito importante, ajudando-os a perder a timidez e o medo de enfrentar uma sala de aula. É o que mostram os depoimentos a seguir:

Bolsista 1: *O Pibid me possibilitou uma experiência mais aprofundada com alunos, sala de aula e outros espaços e organização escolar, o que a vivência no estágio supervisionado não permitiu.*

Bolsista 2: *O contato com alunos da escola pública possibilitou uma nova percepção da minha futura profissão, que é ser professor.*

Segundo os bolsistas, o Pibid oportunizou também a interação e a participação na realidade das escolas públicas, o conhecimento de como é de fato esta realidade, bem como conhecer os processos pelos quais os estudantes se adaptam às escolas e até que ponto essas adaptações interferem no seu cotidiano, além da oportunidade de interagir com toda a comunidade escolar.

Desta forma, Soares (2012, p.45) afirma que o Pibid “[...] nas práticas escolares possibilita uma troca de experiências que é qualitativamente e quantitativamente mais expressiva que o estágio curricular”. Apesar de ambos possuírem características semelhantes, porém com configurações diferentes, os próprios bolsistas afirmam que o pouco contato com a sala de aula, referente à carga horária a ser cumprida no estágio supervisionado, não é suficiente para se familiarizarem com a profissão. Já o contato promovido através do Pibid possibilitou superar esse limite.

Quanto às dificuldades encontradas no decorrer do programa, a maioria respondeu que se refere à falta de materiais e recursos para se trabalhar as aulas práticas, como também a falta de

espaço devido à ausência dos laboratórios de ciências, a falta de interação com a turma nos primeiros meses, a falta de respeito de alguns alunos que encaravam os bolsistas como se fossem colegas de classe, além da falta de interesse de alguns alunos, o que acabava desmotivando os bolsistas em certos momentos.

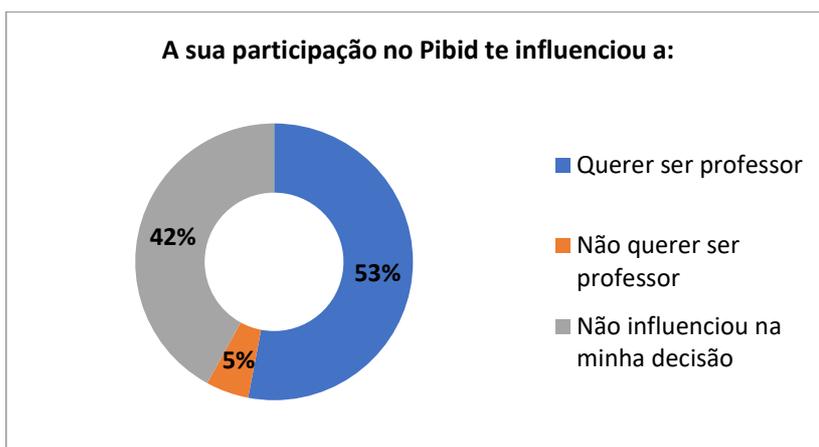
Saber identificar estes problemas é um fator fundamental no processo de formação inicial docente, pois, segundo Freire (1998) o processo de reflexão sobre determinadas ações leva os sujeitos a construir uma nova percepção de reflexão-ação e ação-reflexão da prática docente.

Outra questão referiu-se a quais experiências vivenciadas no Pibid marcaram a trajetória dos bolsistas. As respostas relataram a satisfação de verem alunos ainda não alfabetizados conseguindo construir uma compreensão do conteúdo, a constatação de como as aulas práticas influem positivamente no aprendizado e a experiência de trabalharem com alunos especiais.

Certas experiências vivenciadas durante a formação inicial acabam influenciando diretamente na decisão de seguir a profissão docente ou não. O contato com os alunos e a relação estabelecida entre eles demonstram a importância de saber interagir com os estudantes e se tornar um bom professor. Ser professor acaba se tornando também uma tarefa afetiva, que não se estabelece fora da convivência, mas de modo processual.

A questão apresentada a seguir discutiu se a participação no Pibid os influenciou na decisão de ser ou não ser professor. Esta pauta mostra-se importante, dado o esvaziamento dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, bem como a procura por outras atuações profissionais por parte do público formado nos cursos de licenciatura. Vamos aos resultados:

Gráfico 2 - Como a participação no Pibid te influenciou na



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria afirmou ter sido influenciada pelo programa a querer ser professor, e que pretende dar aula, pois aprendeu a gostar e a admirar a profissão. Porém, outra parcela significativa de bolsistas afirmou que a participação no Pibid não os influenciou na decisão de querer ou não ser professor. Alguns disseram que apesar de terem aprendido muito com o programa, ainda tem dúvidas se querem atuar na sala de aula. Apenas uma pequena porcentagem diz ter percebido não querer ser professor, a partir do que aprendeu sobre a profissão.

A escolha de querer ou não ser professor está ligada a história de vida de cada pessoa, a sua personalidade, porém o Pibid pode ser de grande importância para ajudar nesse processo. O resultado indica que 42% afirmam que o Pibid não influenciou na decisão de ser professor. Este dado não indica, contudo, que estes licenciandos não desejam ser professores. Indicam, antes, que a sua decisão já estava definida, apesar do Pibid. No entanto, 53% destacam as ações do Pibid como fator preponderante para a sua decisão de seguir a carreira docente. O percentual de futuros professores poderia ser inferior a este número, caso o Píbid não viesse a atuar sobre esses acadêmicos, enfraquecendo o processo de formação inicial.

A última questão abordou sobre os pontos fortes e fracos do Pibid. Os pibidianos responderam que os pontos fortes são: o

incentivo à formação docente; a oportunidade de propiciar essa experiência única aos bolsistas; e o incentivo financeiro através da bolsa. Os pontos fracos se referiram a: falta de recursos para a realização das atividades; falta de apoio de alguns envolvidos, principalmente da direção escolar; e a falta de fiscalização do desempenho dos bolsistas por parte da coordenação.

A falta de recursos tem se tornado um fator limitador para o desenvolvimento das atividades do programa, o que dificulta alcançar o objetivo principal que é a relação teoria-prática quanto aos conteúdos a serem ministrados. Segundo Gatti *et al* (2014, p. 112) é necessário “solicitar das IES um planejamento adequado da liberação dos recursos concedidos para atendimento a tempo das necessidades materiais relativas aos projetos”. Cabe ainda às IES instituir mecanismos mais eficientes para a dinâmica do programa, tal como o *feedback* do desempenho dos diversos atores nas diversas etapas, incluindo aí os gestores das escolas públicas, contribuindo para o processo de reflexão-ação e ação-reflexão.

Vale também destacar que a concessão de bolsas surgiu como ponto forte do programa para um número significativo de pibidianos. Diversos estudos indicam que os alunos das licenciaturas, em sua maioria, pertencem às classes sociais que necessitam de ajuda financeira para custearem seus estudos ou para abrirem mão do mercado de trabalho a fim de estudar. Desse modo, o Pibid localiza-se como um programa que opera, não só na qualidade da formação ofertada, mas também na tentativa de diminuir a evasão e a retenção nos cursos de licenciaturas.

O olhar dos supervisores e coordenadores sobre o Pibid

Os coordenadores e supervisores são todos bolsistas do Pibid. Aqueles são professores da Licenciatura, responsáveis pela gestão do subprojeto e estes são os professores das escolas públicas, responsáveis pelo acompanhamento efetivo dos bolsistas no ambiente escolar.

Perguntou-se aos coordenadores e supervisores qual a importância do Pibid para os bolsistas e para as escolas participantes. Eles afirmaram que os bolsistas contemplados com o programa

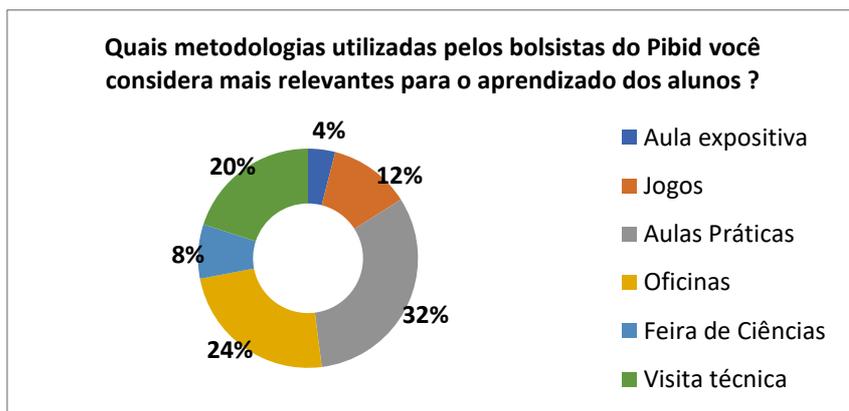
tiveram uma grande oportunidade, a qual também foi de grande importância para as escolas, que foram beneficiadas com o desenvolvimento de diversos projetos. Foram citados como exemplos: hortas orgânicas, fazendo com que os alunos se tornassem responsáveis, com o espírito de liderança, desenvolvendo habilidades de trabalhar em equipe; o cursinho de Pré-Enem, que auxiliou os alunos que iriam prestar o Enem; aula de reforço para alguns alunos com dificuldades de ler e escrever, dentre outros. Seguem outros depoimentos:

Coordenador 1: *Promoção de uma formação inicial consolidada, tanto do ponto de vista teórico, própria da formação inicial docente, como do ponto de vista prático/ democratização e difusão do conhecimento.*

Supervisor 1: *O Pibid foi de grande importância para a escola, principalmente no desenvolvimento de projetos e aulas práticas.*

Perguntou-se ainda sobre as metodologias utilizadas que mais contribuiriam para o aprendizado dos alunos:

Gráfico 3 -: Metodologias que mais contribuiriam para o processo



Fonte: Dados da pesquisa.

Os coordenadores e supervisores indicaram as aulas práticas como a metodologia que proporciona maior contribuição ao

desenvolvimento da aprendizagem, avaliando que ela estimula o aluno a fazer um fechamento da relação teoria e prática, possibilitando-o compreender todo o conteúdo trabalhado na sala de aula. Em segundo lugar foram citadas as oficinas, sob a justificativa de que contribuem para o desenvolvimento intelectual, fazendo com que os alunos pensem rápido e desenvolvam habilidades. As aulas práticas como primeira opção veio convergir as respostas dadas pelos pibidianos e pelos profissionais envolvidos no projeto, corroborando ainda os autores pesquisados.

Os coordenadores e supervisores foram questionados também sobre a contribuição do subprojeto de Biologia para elevar o processo de ensino-aprendizagem. Todos avaliaram que houve uma melhoria significativa, resultado das aulas inovadoras e metodologias diversificadas, que contribuíram bastante no processo de intervenção pedagógica.

Na concepção de Gatti *et al* (2014, p. 29) há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois “as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar”. Desta forma, observa-se que as contribuições e os aspectos considerados mais importantes do programa agregam não apenas o contato dos bolsistas com o cotidiano escolar, mas também o trabalho dos docentes da Educação Básica como um todo.

A pesquisa propôs um levantamento dos pontos fortes e fracos do subprojeto de Biologia, a partir do trabalho realizado. Obteve-se o seguinte:

Quadro 1 - Pontos fortes e fracos do subprojeto de Biologia:

Participantes	Pontos fortes	Pontos fracos
Supervisor 1	<i>A criatividade e entusiasmo dos bolsistas.</i>	<i>A falta de recursos e cortes no programa.</i>
Supervisor 2	<i>Estímulo aos estudantes, melhoria no rendimento escolar, colaboração com o professor.</i>	<i>Carga horária pequena, falta de recurso para compra de materiais.</i>

Supervisor 3	<i>Desenvolvimento de projetos e aulas práticas.</i>	<i>Não encontrei.</i>
Coordenador 1	<i>Democratização e difusão do conhecimento.</i>	<i>Falta de formação continuada das escolas receptoras.</i>
Coordenador 2	<i>Formação pedagógica dialética, voltada para a emancipação ativa da aula.</i>	<i>Opção política pedagógica tradicional e mecanicista de alguns profissionais das escolas receptoras.</i>
Coordenador 3	<i>Boa vontade e iniciativa de todos os envolvidos.</i>	<i>Falta de recursos para realização de práticas mais elaboradas e aquisição de materiais.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito dos pontos fortes, é notável que as contribuições do programa têm proporcionado aos bolsistas um estímulo maior quanto à formação profissional, promovendo a valorização da profissão docente. A falta de recursos para o desenvolvimento das ações nas escolas de Educação Básica apresenta-se como ponto fraco para os supervisores e coordenadores, confirmando a avaliação feita também pelos pibidianos.

Quanto às dificuldades encontradas pelos coordenadores e supervisores, a maioria afirmou que se referiu à incompatibilidade de horários dos bolsistas com as aulas, à disponibilidade dos alunos, à docência compartilhada, à desmotivação de alguns profissionais das escolas atendidas e à carência de recursos materiais.

Quanto aos recursos materiais, demandam tanto um planejamento mais apropriado da gestão do subprojeto, até o desenvolvimento de alternativas criativas capazes de adaptações para que as atividades possam vir a ser desenvolvidas. A gestão do subprojeto deve ainda atuar em um planejamento claro e com definição de papéis e responsabilidades, envolvendo os licenciandos nesse planejamento, de modo que se responsabilizem e que

empenhem a disponibilidade necessária ao bom andamento do projeto.

A prática tradicionalista de alguns profissionais das escolas públicas foi indicada, pelos profissionais das IES, como um dificultador do programa. Ocorre que professores engessados nas suas práticas e distantes de um debate mais atualizado sobre ensino-aprendizagem e metodologias ativas podem resistir às práticas propostas pelos pibidianos. Isso porque os colocaria em situação de comparação aos acadêmicos, obrigando-os a saírem da zona de conforto em busca de novas práticas pedagógicas. A carência de programas de apoio à formação inicial também se reflete na escassez de ações voltadas para a formação continuada, que se refere ao aprimoramento constante dos profissionais em exercício profissional.

No entanto, apesar de certas resistências iniciais, o Pibid vem se caracterizar como importante ferramenta de motivação para os professores a respeito da sua profissão, por trazer-lhes algo novo, novos espaços e novas possibilidades de atuação. Serem integrados ao ambiente das universidades, através de eventos e reuniões, fazendo parte de discussões mais atualizadas sobre a educação; o papel de cofomadores dos futuros professores e toda a importância dada a cada sujeito nesse processo; a constatação da possibilidade de uma gama de atividades pedagógicas capazes de serem desenvolvidas na sala de aula; a parceria para a promoção de eventos, feiras e viagens técnicas; o acompanhamento do avanço dos resultados nos índices de aprendizagem e do envolvimento dos alunos tem conseguido acender novamente o brilho no olhar daqueles professores de longa carreira. Além disso, a concessão de bolsas traz a valorização material das atividades a serem desenvolvidas. Quando o programa se retira da escola aquele professor permanece, mas com a prática mais fundada nas experiências vivenciadas no Pibid.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa revelou que o Subprojeto de Biologia do Pibid alcançou de forma ampla os seus objetivos, a partir da expectativa de cada um dos sujeitos envolvidos, a saber: a promoção

da melhora na aprendizagem dos alunos; o fortalecimento da formação profissional dos acadêmicos e a consecução de bolsas para a manutenção do curso; a diversificação das práticas pedagógicas nas escolas; e a consolidação da formação inicial nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

O Pibid, como todo Programa, apresentou seus pontos fortes e fracos, porém evidenciando a prevalência dos pontos fortes, comprovando a sua importância como política pública para a formação docente, para o incentivo às carreiras do magistério e para a promoção da integração entre IES e escolas de Educação Básica.

As escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa também se mostraram satisfatórias. A aplicação do questionário permitiu uma participação maior dos sujeitos da pesquisa, tanto em relação a quantidade, como em relação a qualidade das participações, permitindo que eles pudessem responder a partir de opções de respostas (múltipla escolha) mas também que discorressem sobre suas experiências, se assim desejassem. Percebeu-se grande contribuição nas respostas discursivas, demonstrando que não sentiram dificuldades e que se sentiram à vontade para participar.

As produções bibliográficas a respeito da formação de professores e do Pibid encontram inteiro respaldo nas práticas desenvolvidas pelo programa no que se refere aos seus objetivos, à sua inserção nas escolas de Educação Básica, às atividades que se propõe a desenvolver, às dificuldades encontradas, bem como aos resultados alcançados. A contribuição da nossa pesquisa está em fazer esta abordagem a partir da avaliação de todos os envolvidos em um projeto já desenvolvido (estudantes e professores das escolas de Educação Básica, licenciandos e professores das licenciaturas), dando luz aos diversos olhares sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra; SILVA, Jaqueline Barbosa da, O Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto de luta pela valorização dos professores da

educação básica. **Interritórios**, Revista de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/238196. Acesso em: 15 jun. 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 63, p. 439-455 set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806303.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Portaria n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, edição 65, p. 1, Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. **Pibid-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Fundação CAPES, Ministério da Educação. Brasília / DF,

2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica//pibid>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 jan. 2009. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%AAdtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14 out. 2018.

CAPES. **Portaria-lei nº 46, de 11 de abril de 2016**. Capítulo IV – das atribuições das instituições envolvidas. Capes, 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

FORPIBID. **Enfim, Pibid e Pibid diversidade ficam!** Informe 01 - 2018. Fortaleza, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, Bernadete A. *et al.* Fundação Carlos Chagas: Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)– São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. P. 134.

HUBERMAN, Michael. "O Ciclo de vida profissional dos professores" In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

LINHARES, Marília Paixão et al. **Ações investigativas na formação de professores**: experiências do PIBID/UENF. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2014.

LOURENÇO, Clévio de Carvalho. **O impacto do Pibid nas escolas**: desafios e resultados. Natal/RN. 2012.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALS M.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p.23-54.

NASCIMENTO et al. Formação docente e sua relação com a escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 2016, v. 29, n. 2, p. 9-34, 2016.

NASCIMENTO et al. Atividades práticas no ensino de ciências: a relação teoria e prática e a formação do licenciando em ciências biológicas. **Carpe Diem**: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX. v. 16, n. 1, 2018. ISSN: 2237 – 8685. Edição Especial Pibid.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. D

PONTE, João Pedro da. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**, v. 14, n. 1, p. 19-36. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3166/1/06-Ponte-RE-Bolonha.pdf>. Acesso em: 24 maio, 2018.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. **Pibid**: e agora? Série "Conquistas em Risco" | Pibid. Anped, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/helder-eterno-da-silveira-serie-conquistas-em-risco-pibid> . Acesso em: 11 jun. 2019.

SOARES, M. N. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência**

formativa: aproximações e desafios. 2012. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. p. 45. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102010>. Acesso em: 17 nov. 2018.

UBERTI, Hermes Gilber *et al.* (orgs.). **Pibid IF Farroupilha:** arquitetando saberes e fazeres da/na docência. São Leopoldo: Oikos, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** 2. Ed. Campinas/ São Paulo: Papirus 2012.

Recebido em: *Maio/ 2020*.

Aprovado em: *Fevereiro/ 2021*.

Resultados e percepções da política educacional na cidade do Rio de Janeiro (2009-2016)

Jairo Campos dos Santos¹

Luiza Alves de Oliveira²

RESUMO

O presente trabalho procura analisar uma política pública educacional, caracterizando a nova política estabelecida, apresentando os resultados objetivos alcançados e o volume de recursos utilizados, bem como, de forma complementar, apresentar as percepções dos profissionais que fizeram parte dela, atuando de forma operacional. Para tanto, todo esse retrato transcrito tem como objetivo identificar se, no período estudado, a política educacional deixou um legado positivo, ou seja, se os resultados esperados foram alcançados e se tudo isso é corroborado ou não pela percepção dos profissionais de educação que atuaram nessa política e que responderam a um instrumento de pesquisa. Esses profissionais ocupam diversas funções dentro das escolas, estão em diversas unidades escolares da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro e, como todos são professores, um grande grau de homogeneidade está presente nesse sentido. Observamos, apesar do enorme volume de recursos públicos utilizados, uma tímida execução positiva das metas e uma aceitação extremamente baixa da política pelos profissionais – um fato preocupante, pois demonstra que mais uma geração poderá se perder com um fraco aprendizado na parte

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Gestão e Estratégia e Negócios pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Analista de Planejamento e Orçamento da Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento da cidade do Rio de Janeiro - SMFP - PCRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1915-0343>. E-mail: jairo06@uol.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Linguística pela UFRJ. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ. Coordena o GRUPES - Grupo de Estudo, Espaço e Saberes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5974-3947>. E-mail: luiza.aoliveira@uol.com.br

mais preciosa da Educação Básica, na qual são enraizados conceitos e valores importantes para o desenvolvimento da vida coletiva e social.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; Rio de Janeiro.

Results of the educational policy in the city of Rio de Janeiro 2009/2016 and perceptions

ABSTRACT

This paper seeks to analyze an educational public policy, characterizing the new established policy, presenting the objective results achieved, the volume of resources used and, in a complementary way, presenting the perceptions of the professionals who were part of it acting operationally. Therefore, this whole transcribed picture aims to identify whether, in the period studied, the educational policy left a positive legacy, that is, whether the expected results were achieved and, all this, corroborated or not by the perception of the education professionals who worked in this policy, who responded to a research instrument. These professionals occupy various functions within schools, are in several school units of the municipal education network of the city of Rio de Janeiro and, as all are teachers, a great degree of homogeneity of this aspect is present. Despite the enormous volume of public resources used, a timid positive implementation of the goals and the acceptance of the policy by professionals was extremely low, a worrying fact, because it demonstrates that another generation may be lost with a weak learning in the most precious part of basic education, where the possibility of concepts and values important for the development of collective and social life are rooted.

Keywords: public policies; Education; Rio de Janeiro.

Resultados de la política educacional en la ciudad del Río de Janeiro 2009/2016 y percepciones

RESUMEN

Este trabajo busca analizar una política pública educativa, caracterizando la nueva política establecida, presentando los resultados objetivos alcanzados, el volumen de recursos utilizados y, de manera complementaria, presentando las percepciones de los profesionales que formaron parte de ella actuando operacionalmente. Por lo tanto, todo este cuadro transcrito tiene como objetivo identificar si, en el período estudiado, la política educativa dejó un legado positivo, es decir, si se lograron los resultados esperados y, todo esto, corroborado o no por la percepción de los profesionales de la educación que trabajaron en esta política, que respondieron a un instrumento de investigación. Estos profesionales ocupan diversas funciones dentro de las escuelas, están en varias unidades escolares de la red educativa municipal de la ciudad de Río de Janeiro y, como todos son profesores, un gran grado de homogeneidad de este aspecto está presente. A pesar del enorme volumen de recursos públicos utilizados, una tímida implementación positiva de los objetivos y la aceptación de la política por parte de los profesionales fue extremadamente baja, un hecho preocupante, porque demuestra que otra generación puede perderse con un aprendizaje débil en la parte más preciada de la educación básica, donde están arraigados la posibilidad de conceptos y valores importantes para el desarrollo de la vida colectiva y social.

Palabras clave: políticas públicas; educación; Río de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Em 2009, um novo grupo político assumiu a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. O cenário que se projetava para o futuro da cidade era um dos mais favoráveis em termos de visibilidade e investimentos, pois, nos próximos anos, a cidade seria sede de dois eventos esportivos de amplitude mundial: a Copa do Mundo, em

2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016. As políticas públicas, definidas dentro de um planejamento estratégico, englobavam diretrizes e metas que buscariam superar os desafios identificados pelo novo governo para a realização daqueles eventos e, conseqüentemente, propunham ações em várias frentes que, em princípio, beneficiariam toda a cidade, ou seja, ofereciam a possibilidade de um verdadeiro legado de crescimento.

A educação pública municipal, identificada como um desses desafios, possuía, naquele ano, uma estrutura de 1.063 escolas (138 em horário integral), 235 creches públicas municipais e 159 creches conveniadas. Essas unidades escolares atendiam 705.659 alunos, com 36.523 professores e 13.317 funcionários de apoio administrativo. Assim, o novo grupo político trouxe, para essa imensa rede de educação pública municipal, um conjunto de determinações legais e regulamentares que mudaram a política governamental exercida anteriormente e romperam com ela.

Por meio do estudo desse contexto, este trabalho visa contribuir para as pesquisas sobre políticas públicas educacionais, caracterizando a nova política estabelecida, identificando suas configurações e suas contradições, apresentando os resultados alcançados e o volume de recursos utilizados. De forma complementar, visa apresentar as percepções dos profissionais de educação que, durante oito anos, estabeleceram relação direta com essa nova política, seja atuando diretamente como professores, seja exercendo suas atividades como parte de equipes gestoras nas escolas (diretores, diretores adjuntos e/ou coordenadores pedagógicos).

Procuramos ser objetivos e, dessa forma, não delineamos os pormenores de cada ação de formulação da política ou os aspectos de sua implementação, pois isso tornaria este texto demasiadamente extenso. Na verdade, buscamos registrar os pontos cruciais e estruturais definidos, tipicamente ligados aos recursos públicos, o lastro para sua execução e, como avaliação, a percepção dos profissionais da própria rede estudada.

Para tanto, todo esse retrato transcrito tem como objetivo identificar se, no período estudado, a política educacional deixou para a cidade um legado positivo, ou seja, se os resultados esperados

foram alcançados e se isso é corroborado ou não pela percepção dos profissionais que viveram essa política depois de sua implementação.

ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente, é oportuno registrar, segundo Cavalcanti (2013, p. 175), que as políticas públicas são entendidas como feitas em nome do “público”, quando a política decorre de algum Governo (Executivo de um Estado) e quando envolve recursos públicos.

Sabemos que pensar sobre políticas na área educacional, principalmente sobre gestão educacional, gera um desafio que envolve diversos interesses sociais (ou de grupos) e, da mesma maneira, concordamos com Moraes (2009, p. 162), o qual afirma que historicamente, no Brasil, o modo de fazer política pública em educação, via de regra, é “intramuros”, envolvendo, em sua elaboração, apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/Secretário e suas assessorias.

Ainda em Cavalcanti (2013, p. 175), as políticas públicas, em geral, possuem “três momentos”: formulação (início), implementação (meio/processo) e avaliação (término/retroalimentação). Assim, ao buscarmos estudos e pesquisas sobre políticas públicas, identificamos que as macroanálises são predominantes e se distanciam das microanálises, que são aquelas que incluem a percepção dos que estão diretamente envolvidos com o processo e com o local onde ele realmente ocorre, ou seja, uma análise no interior das instituições.

Esse fato, a ser pensado também como fruto de um estudo, demonstra um diagnóstico aferido na implantação de políticas públicas educacionais no Brasil, pois, como menciona Capela (2017, p. 2), essa noção culminou com mudanças na gestão das políticas educacionais: ajustes jurídicos possibilitaram a criação de mecanismos políticos, administrativos e pedagógicos capazes de concretizar a melhoria na qualidade educacional por meio do controle de resultados, via política de avaliação e responsabilização, afetando a dinâmica das unidades escolares no trato de suas práticas pedagógicas.

Segundo Perez (2010, p. 1186), é preciso buscar articulações entre microprocessos e macroprocessos, o que é desejável, também, nas pesquisas sobre execução de políticas educacionais. Com isso, pesquisas e estudos que avaliam os processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação, ainda de acordo com esse autor, tendem a contribuir para corrigir o curso de ações e ampliar a efetividade de processos, entre outros aspectos que são fundamentais para a mudança no desempenho educacional.

Enfim, este trabalho trata de uma política pública recente, o que lhe empresta alguns limites, mas, ao mesmo tempo, lhe permite uma abordagem analítica, além da possibilidade de constituir-se como uma contribuição para reflexão e ação sobre uma realidade em processo, à medida que apresenta a percepção dos profissionais que atuaram durante todos os momentos dessa nova política.

NOVO GOVERNO E NOVAS IDEIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

O novo governo foi eleito usando como uma das plataformas políticas justamente a questão educacional, principalmente com o recorrente discurso crítico sobre a “aprovação automática”, que nunca foi bem compreendida pelos cidadãos e pelos profissionais de educação que trabalharam com o sistema de ciclos, deixando margem para uma evidente progressão sem aprendizagem.

Para mudar essa realidade, as propostas estratégicas iniciais da nova política educacional fixaram as seguintes metas para o período de 2009-2012, conforme registrado no documento denominado Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012:

- Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os Anos Iniciais e a 4,3 para os Anos Finais no IDEB³ em 2011.
- Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012.
- Criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

- Garantir que pelo menos 95% das crianças com sete anos de idade, ao final do ano de 2012, estejam alfabetizadas.
- Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º Ano ao 6º Ano em 2012.

Essas metas, conforme observamos, possuem uma restrição temporal para o fim do primeiro quadriênio do governo. Contudo, o mesmo grupo político foi reeleito para o período seguinte (2013-2016) e, conseqüentemente, novas metas foram inseridas, de acordo com o documento denominado Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016, a saber:

- Obter uma nota média, entre as escolas públicas municipais, igual ou superior a 6,0 para os Anos Iniciais e igual ou superior a 5,0 para os Anos Finais no IDEB em 2015.
- Garantir que pelo menos 95% das crianças com sete anos de idade estejam alfabetizadas ao final do ano de 2016.
- Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º Ano ao 6º Ano em 2016.
- Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016.
- Garantir que 96% dos alunos da rede municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos.
- Criar 60 mil vagas para educação infantil entre 2009 e 2016.

Na tentativa de atingir todas essas metas, além de programas e projetos, que englobaram as iniciativas estratégicas para a educação, o governo utilizou enorme soma de recursos do orçamento público. Dessa maneira, vamos apresentar, a seguir, se as referidas metas foram atingidas ou não dentro do período planejado e, também, mostrar o volume de recursos orçamentários utilizados em cada ano na pasta da Secretaria Municipal de Educação.

É oportuno registrar que algumas outras metas foram inseridas durante os oito anos em que essa política esteve em vigor, mas esta pesquisa, em nenhum momento, encontrou essas metas registradas em um documento formalizado, ou seja, os Planos não sofreram adequações, retificações ou inclusões públicas de novas metas. Essas novas metas, geralmente, giraram em torno de

programas específicos, que pareciam ser “ensaios” ou testes que teriam sido divulgados, caso ocorresse o sucesso esperado.

Uma dessas situações definidas no parágrafo anterior se refere ao Programa Escolas do Amanhã, que foi criado, em 2009, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e tinha como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. As estratégias do Programa contemplavam cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e a promoção de uma cultura fundamentada em valores.

O princípio desse Programa era, por meio de uma educação em tempo integral, adotar uma metodologia dinâmica de ensino, focada na superação de bloqueios cognitivos gerados pela violência cotidiana existente nas regiões onde essas escolas são localizadas.

Observando alguns trabalhos sobre esse Programa, como os de Cavaliere (2014; 2015), Melo (2014) e Oliveira e Santos (2017), evidenciamos diversas críticas negativas a ele e, sendo assim, optamos por registrar aqui somente as metas formalmente contidas nos Planos Estratégicos quadrienais publicamente divulgados.

EXECUÇÃO DAS METAS EDUCACIONAIS (2009-2012)

Inicialmente, a partir das metas do primeiro quadriênio, traçaremos a evolução no período analisado, ressaltando os dados e as medidas que identificam cada meta em particular, sem explorar as circunstâncias e as motivações, apenas demonstrando os resultados.

Quanto à meta relacionada aos indicadores do IDEB, podemos identificar que as metas foram alcançadas dentro do período avaliado, conforme segue.

Tabela 1 - IDEB 2011

2011	IDEB PROJETADO	IDEB OBSERVADO
Anos Iniciais	5,1	5,4
Anos Finais	4,2	4,4

Fonte: Inep (2012).

Já em relação às metas de ampliação do número de vagas na Educação Infantil, observamos o seguinte:

Tabela 2 - Criação de vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012

Matrículas em Creches (2009)	30.368
Matrículas em Creches (2012)	46.082
Aumento total	15.714
Percentual	51,74%

Fonte: Inep (2013); Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro (CVL)/2013.

Tabela 3 - Criação de vagas em pré-escolas públicas até 2012*

Matrículas na pré-escola (2009)	78.265
Matrículas na pré-escola (2012)	71.363
Aumento total	-6.902
Percentual	-8,81%

Fonte: Inep (2013); Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro (CVL)/2013.

Em sequência, observamos as metas relacionadas ao desempenho de aprendizagem dos alunos no período analisado.

Tabela 4 - Taxa de 95% de crianças com sete anos de idade alfabetizadas até 2012

	Valor atingido 2012	Meta 2012
Percentual de crianças alfabetizadas em 2012	86,1%	95%

Fonte: Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro (CVL)/2013.

* Meta extinta em razão da mudança na idade de entrada no Ensino Fundamental, pois a demanda originalmente prevista se reduziu significativamente.

Tabela 5 - Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º Ano ao 6º Ano em 2012

	Valor atingido 2012	Meta 2012
Percentual de alfabetismo funcional para os alunos do 4º Ano ao 6º Ano	7,9%	5%

Fonte: Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro (CVL)/2013.

Assim, observamos as metas do primeiro período de governo com os respectivos resultados. A seguir, avançaremos para as metas do segundo período de governo, da mesma maneira como apresentadas anteriormente.

EXECUÇÃO DAS METAS EDUCACIONAIS (2013-2016)

A política introduzida avançou em busca de novas metas, além de tentar estabelecer o alcance de algumas que não foram atingidas no período anterior. Contudo, para a apuração dos resultados de cada uma das metas, este estudo encontrou muitos limites.

A principal dificuldade decorre do fato de que, com a mudança de governo nas eleições municipais de 2016, na qual o partido da situação não conseguiu eleger seu candidato, o grupo político que assumiu o governo em 2017 não possuía nenhum interesse em apurar se o governo anterior cumpriu ou não suas metas. Dessa maneira, mesmo tentando apurar esses resultados, por meio de vários recursos e junto a diversos órgãos municipais, além da própria Secretaria Municipal de Educação, somente foi possível verificar a execução de três metas.

Assim, este estudo conseguiu apurar os resultados das seguintes metas:

Tabela 6 - IDEB 2015

2011	IDEB PROJETADO	IDEB OBSERVADO
Anos Iniciais	6,0	5,6
Anos Finais	5,0	4,3

Fonte: Inep (2016).

Tabela 7 - Percentual de alunos da rede municipal em tempo integral

	% Previsto	% Realizado
2017⁴	35%	33,7%

Fonte: Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro (SME)/2017.

Tabela 8 - Ampliação de vagas para a Educação Infantil (2009-2016)

Educação Infantil	Número de alunos 2009	Número de alunos 2017⁵	Ampliação alcançada
	115.072	145.656	30.584

Diante dos obstáculos citados para encontrar os dados de realização ou não das metas estratégicas para o período de 2013-2016, fica evidenciada a maneira como as políticas públicas são implementadas, ou seja, sem nenhuma preocupação em passar para a sociedade quais resultados foram alcançados com a aplicação dos recursos públicos existentes.

RELAÇÃO ENTRE EXECUÇÃO DAS METAS E ORÇAMENTO PÚBLICO

Para solidificar o conteúdo deste trabalho, ou seja, a execução das metas planejadas, apresentamos, a seguir, uma síntese do volume de recursos utilizados durante os oito anos da política educacional analisada. É oportuno registrar que, para esta análise, utilizamos todas as despesas executadas, inclusive as de pessoal.

⁴ Apesar de a meta prever o ano de 2016, a informação sobre o ano de 2017 reflete uma realidade bem próxima e foi a única disponível.

⁵ Apesar de a meta prever o ano de 2016, a informação sobre o ano de 2017 reflete uma realidade bem próxima e foi a única disponível.

Tabela 9 - Orçamento em reais (R\$) executado pela SME no período 2009-2016

Ano	Orçamento inicial	Orçamento atualizado⁶	Empenhado	Liquidado	Pago
2009	2.313.790. 888,00	2.290.880. 458,36	2.095.951. 627,28	2.038.736. 038,57	1.856.561. 611,51
2010	2.458.768. 126,00	2.860.780. 130,97	2.543.827. 376,71	2.497.172. 965,61	2.205.959. 169,31
2011	3.566.155. 138,00	4.148.914. 953,49	3.786.589. 875,20	3.690.839. 439,18	3.395.541. 678,67
2012	4.100.091. 848,00	4.436.242. 032,10	4.343.810. 828,40	4.272.586. 711,46	3.962.366. 097,49
2013	4.714.964. 637,00	5.079.517. .417,55	4.864.872. 550,49	4.722.044. 640,26	4.463.308. 498,84
2014	5.235.719. 727,00	5.551.797. 498,00	5.097.843. 236,31	4.944.287. 559,05	4.607.951. 745,75
2015	6.311.008. 164,00	6.771.296. 016,24	5.799.919. 910,40	5.719.885. 886,68	5.345.743. 561,37
2016	6.584.495. 065,00	6.953.626. 843,78	6.286.605. 849,22	6.271.398. 897,56	5.956.835. 055,05

Fonte: Portal Rio Transparente/2018.

Com a tabela acima, poderíamos realizar diversas análises, mas fizemos apenas duas, que consideramos as mais importantes para a abordagem deste estudo. Para tanto, utilizamos o volume de recursos informados como “pagos”, pois representam valores que efetivamente saíram dos cofres públicos para cumprir os compromissos empenhados.

A primeira análise é bem simples de se calcular, mas é muito significativa para observarmos a evolução de todos os gastos com a educação pública no período. Trata-se da evolução dos valores pagos, que, se comparados os valores pagos em 2009 aos valores

⁶ O orçamento atualizado é composto pelo orçamento inicial e pelos créditos adicionais ao orçamento inicial (realizados durante o exercício), deduzidos dos créditos contingenciados. Créditos contingenciados correspondem às parcelas do orçamento inicial e dos créditos adicionais ao orçamento inicial que não estão disponíveis para empenhamento em razão de sua utilização estar condicionada ao efetivo ingresso de receita.

pagos em 2016, apresentaram um crescimento direto. Em análise, registramos que o aumento foi de R\$4.100.273.443,54, que corresponde a 220,85%.

A segunda análise mostra, de forma gradativa, ano a ano, esse aumento, conforme tabela a seguir.

Tabela 10 - Evolução do Orçamento executado pela SME no período 2009-2016

Ano	Orçamento pago	Aumento registrado	Percentual (%)
2009	1.856.561.611,51	0	0
2010	2.205.959.169,31	349.397.557,80	18,82%
2011	3.395.541.678,67	1.189.582.509,36	53,92%
2012	3.962.366.097,49	566.824.418,82	16,69%
2013	4.463.308.498,84	500.942.401,35	12,64%
2014	4.607.951.745,75	144.643.246,91	3,24%
2015	5.345.743.561,37	737.791.815,62	16,01%
2016	5.956.835.055,05	611.091.493,68	11,43%

Fonte: Portal Rio Transparente/2017 - Análise.

Assim, após essas duas análises, constatamos que o orçamento, em nenhum momento, foi reduzido, bem como pudemos evidenciar que os valores acrescidos ano a ano foram significativos.

Ora, fazendo uma comparação direta entre as metas executadas, mesmo levando em consideração as que foram atingidas, salta-nos aos olhos a percepção de que, com o grande volume de recursos utilizados e as pequenas conquistas, a política educacional do período analisado não trouxe ganhos significativos para a cidade – em algumas situações, até mesmo trouxe prejuízos.

Não podemos desconsiderar que a utilização dos recursos públicos, dentro do volume observado, poderia ter sido mais eficaz, haja vista que as metas, principalmente aquelas ligadas ao

desempenho escolar (IDEB), mesmo quando atingidas, apresentaram pouco avanço.

Enfim, a próxima etapa deste estudo é a análise das percepções dos profissionais de educação que estiveram diretamente envolvidos no processo dessa política educacional.

O objetivo dessa parte é confirmar ou não, de maneira mais empírica, os resultados observados até aqui, pois as análises de políticas públicas necessitam de um conjunto de visões bastante robusto, já que, segundo Trevisan e Ballen (2008, p. 8):

As avaliações podem ser um “problema” para governantes, executores e gerentes de projetos, porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e os resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de “boas notícias”, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc.

Dessa maneira, apresentamos, a seguir, o conteúdo analisado com a percepção dos profissionais de educação que participaram da pesquisa realizada para esse fim.

PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS PERCEPÇÕES

Para a apresentação do posicionamento dos profissionais de educação sobre a política educacional analisada, utilizamos alguns critérios. Inicialmente, para definir um grupo de participantes da pesquisa que seja considerado significativo e confiável, utilizamos uma amostra, retirada de dentro da população total, que contivesse, segundo cálculos matemáticos e estatísticos, um erro amostral em torno de 5% (para mais ou para menos) e um nível de confiança em torno de 95%.

Assim, dentro da população total de 41.216 professores, segundo informações da própria SME em agosto de 2017, o instrumento de pesquisa foi respondido por 305 professores, que ocupam diversas funções dentro das escolas. Esse número está diversificado entre as unidades escolares da rede municipal de

educação da cidade do Rio de Janeiro e, como todos são professores, um grande grau de homogeneidade desse aspecto está presente, conforme poderemos observar a seguir.

Outro critério igualmente importante foi o conjunto que engloba a forma de criação e aplicação do instrumento de pesquisa. Para a criação dos itens que compõem o instrumento de pesquisa, desenvolvemos afirmações sobre aspectos que englobassem dois eixos básicos definidos por nós, de acordo com o que identificamos sobre como avaliar uma política pública em educação, para a percepção de uma política pública educacional. Esses eixos são: atividade pedagógica (fim) e atividade de gestão (meio). De fato, esses eixos estão imbricados, pois agem de maneira simultânea dentro do ambiente escolar e, dessa maneira, tornam-se essenciais para a formulação de qualquer política educacional.

De acordo com Libâneo (2001, p. 87), o diretor ou gestor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, desempenhando principalmente a gestão geral da instituição escolar. Essa situação é corroborada, também, na afirmação de Lück (2009, p. 22):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e do ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Com isso, foram desenvolvidas 16 (dezesesseis) afirmações, sendo 8 (oito) intimamente ligadas aos aspectos pedagógicos e 8 (oito) ligadas aos aspectos de gestão, as quais foram distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 11 - Afirmações do instrumento de pesquisa

1	Aspectos pedagógicos	No período de 2009 até 2016, em sua opinião, houve melhorias no sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro.
2	Aspectos pedagógicos	No período de 2009 até 2016, SUA ESCOLA teve progresso com relação ao desempenho dos alunos.
3	Aspectos de gestão	Durante o período de 2009 até 2016, toda política educacional foi mantida sem alterações e tudo sempre foi bastante claro.
4	Aspectos de gestão	Durante o período de 2009 até 2016, as categorias profissionais ligadas à educação tiveram valorização em todos os aspectos.
5	Aspectos de gestão	Durante o período de 2009 até 2016, a infraestrutura das escolas foi aprimorada com obras e melhorias.
6	Aspectos pedagógicos	Durante o período de 2009 até 2016, novas práticas de ensino foram desenvolvidas.
7	Aspectos de gestão	A política educacional pública no município do Rio de Janeiro, no período de 2009 até 2016, sempre incentivou a participação de toda a comunidade escolar nos diversos momentos.
8	Aspectos pedagógicos	Sua unidade escolar cumpriu ou ao menos tentou cumprir o projeto político-pedagógico em todo o período de 2009 até 2016.
9	Aspectos pedagógicos	Em sua unidade escolar, existiram momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas introduzidas no período de 2009 até 2016.
10	Aspectos pedagógicos	No período de 2009 até 2016, houve uma preocupação constante com a educação especial.
11	Aspectos de gestão	No período de 2009 até 2016, os gestores das unidades escolares desenvolveram mecanismos que permitiram uma avaliação de suas atividades pela comunidade escolar.
12	Aspectos de gestão	A política educacional implementada no período de 2009 até 2016 permitiu que se aumentasse o volume dos recursos dentro da escola.
13	Aspectos pedagógicos	A política educacional implementada no período de 2009 até 2016 desenvolveu projetos para melhorar a aprendizagem de alunos com dificuldade.

14	Aspectos pedagógicos	Projetos descontinuados afetaram a política educacional implementada no período de 2009 até 2016.
15	Aspectos de gestão	A alimentação dos alunos com merenda escolar sempre foi garantida durante a política educacional implementada no período de 2009 até 2016.
16	Aspectos de gestão	O programa de recompensas financeiras para os profissionais por alcance de metas, durante a política educacional implementada no período de 2009 até 2016, foi positivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Quanto à aplicação do instrumento de pesquisa, desenvolvemos as informações sociodemográficas e as afirmações propriamente ditas no Google Docs. e distribuimos o documento nas redes sociais, via *link* de acesso, com divulgação em vários grupos de que professores da rede municipal de educação fazem parte, durante o segundo semestre de 2017. Dessa maneira, a participação foi espontânea e voluntária.

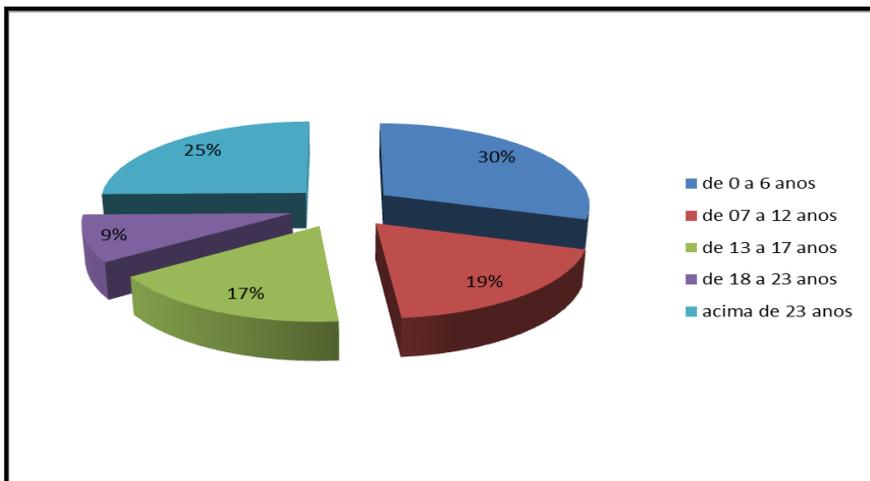
O posicionamento dos professores que participaram desta pesquisa foi manifestado, para cada uma das 16 afirmações objetivas, por meio de uma gradação, desde “concordo”, significando o maior grau de aceitação, até “discordo”, correspondendo ao maior grau de rejeição, passando pelo “indiferente”, que demonstra nenhuma percepção positiva ou negativa.

Para a demonstração do que foi analisado, tanto sobre as informações sociodemográficas quanto sobre as afirmações do instrumento de pesquisa, os dados serão apresentados como percentuais, com destaque para o número que corresponder ao maior percentual, no caso da análise das percepções dos professores sobre as afirmativas do instrumento de pesquisa.

Dados Sociodemográficos

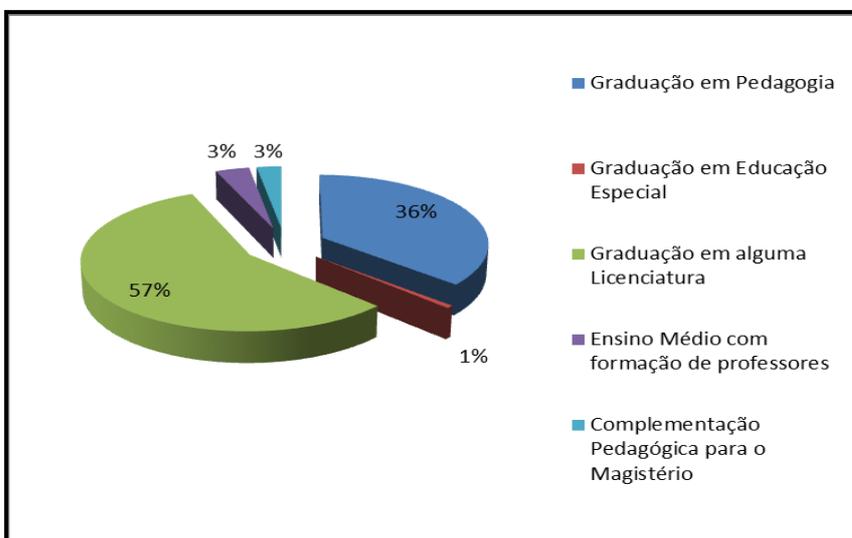
No grupo de 305 respostas, identificamos as seguintes características:

Gráfico 1 - Tempo de serviço na educação pública da cidade do Rio de Janeiro



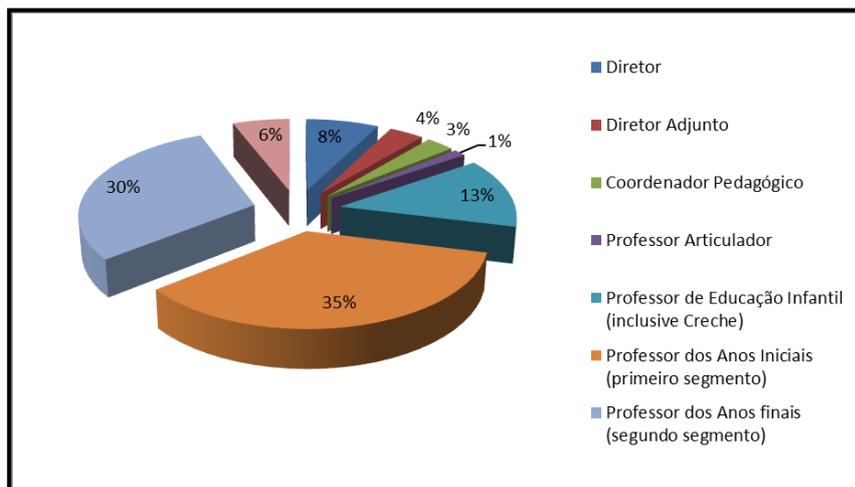
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 2 - Formação na área de educação



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 3 - Atividade exercida na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Percepção dos professores

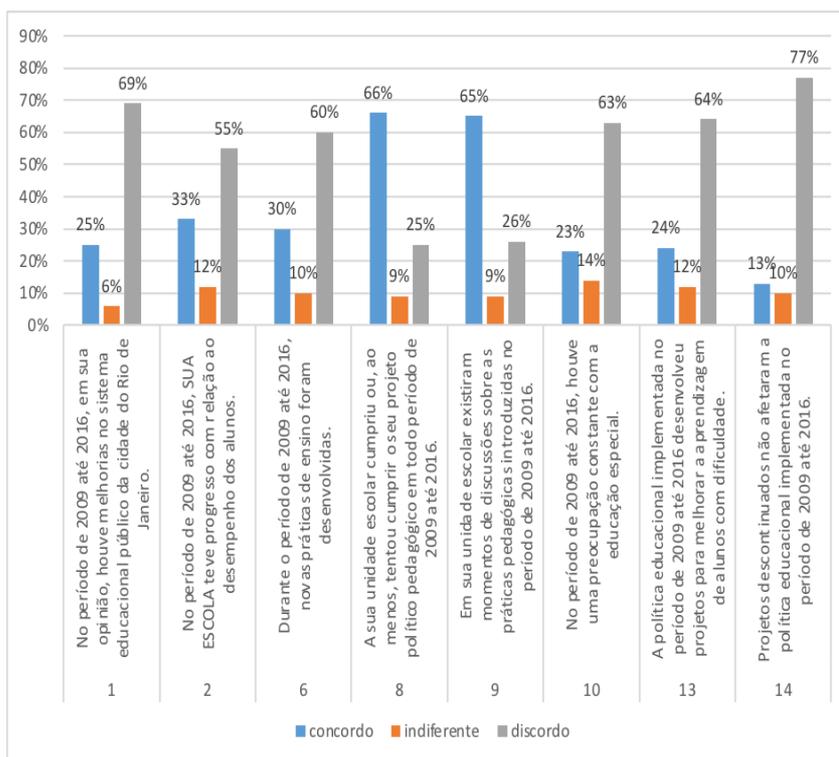
De acordo com a divisão inicialmente proposta pelo instrumento de pesquisa, a percepção vai ser aqui apresentada pela análise do posicionamento dos professores sobre dois aspectos: pedagógicos e gestão.

Dentro da análise, procuramos observar e sinalizar os maiores percentuais por afirmação, sem fazer nenhuma correlação entre as respostas ou, até mesmo, entre as respostas e os grupos sociodemográficos.

As percepções, dessa maneira, terminam por ser objetivas e intimamente ligadas às afirmações e, por conseguinte, aos aspectos a que pertencem.

Em princípio, pela análise dos dados sobre os aspectos pedagógicos, encontramos o seguinte:

Gráfico 4 - Percepções sobre os aspectos pedagógicos



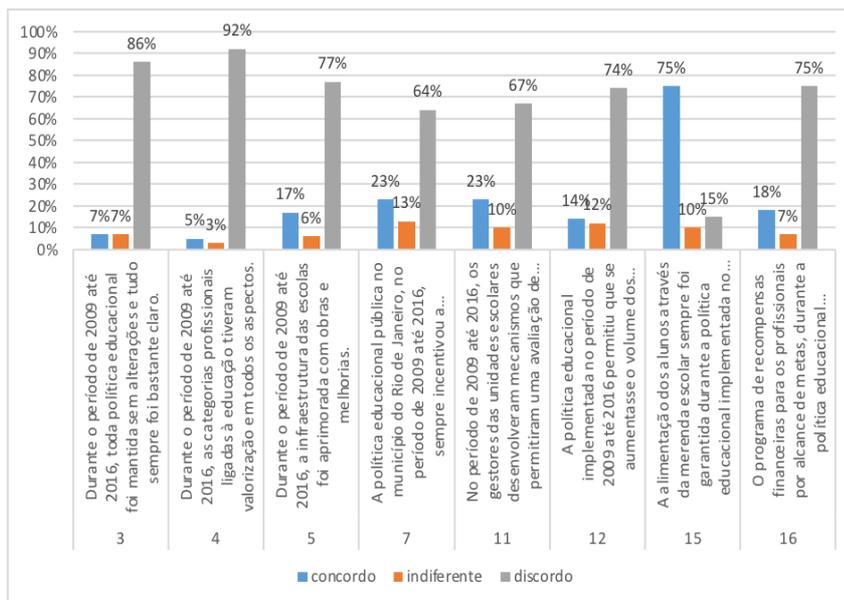
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Em análise, observamos que os professores, em sua maioria, dentro das afirmações que foram apresentadas para sua avaliação, registraram que os aspectos pedagógicos não foram satisfatórios.

Apenas em duas dessas afirmações (8 e 9), a maioria concordou com as ações propostas, mas essas afirmações, apesar de serem estritamente ligadas a aspectos pedagógicos, possuem questões corporativas e de participação democrática no ambiente escolar, fatos que, efetivamente, trazem ações de protagonismo nas atividades do magistério. Dessa forma, essas afirmações possuem aceitação quase sempre positiva por todo o grupo de professores.

Já com relação aos aspectos de gestão, registramos o seguinte:

Gráfico 5 - Percepções sobre os aspectos de gestão



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme podemos depreender a partir dos dados acima, os professores perceberam as afirmações que compõem os aspectos de gestão com uma discordância quase unânime. Apenas a afirmação 15 possui uma aceitação positiva, perfeitamente que é facilmente explicável, pois a alimentação dos alunos nas escolas públicas é um programa federal denominado Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou seja, o poder público municipal tem apenas o trabalho de implementar a política de alimentação, com recursos oriundos, em sua maioria, do Governo Federal.

Pensando nos dois conjuntos de aspectos enfatizados neste estudo, podemos concluir que, segundo a visão dos professores, a política educacional, no período abordado, não conseguiu atingir um grau de aprovação satisfatório, o que reforça o que já foi aqui demonstrado, por meio dos dados sobre a execução das metas planejadas pela política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, por meio de análise de dados, informações e percepções, compreender os resultados de uma política de governo para a educação pública em uma das maiores cidades do país e identificou, ainda que não de maneira estanque, alguns aspectos que evidenciam uma baixa preocupação real com a melhoria da qualidade educacional.

De início, observamos que as metas planejadas para serem executadas, *a priori*, não apresentam condições de exequibilidade, pois não possuem um embasamento que as sustente e não trazem um estudo que as substancie, sendo simplesmente partes de um programa de propaganda política que servem pura e simplesmente para estampar apresentações de grupos que almejam se perpetuar no poder, sem nenhum envolvimento sólido com a atividade educacional pública, haja vista a baixa execução positiva dessas metas.

Em seguida, percebemos que uma grande soma de recursos públicos foi utilizada, com um resultado extremamente baixo para esses investimentos, se considerada a efetiva execução das metas da política. Há uma série de programas e projetos que não possuem continuidade e terminam por absorver grandes volumes de recursos sem os resultados esperados e, fato a se destacar, não houve correção nos processos para que as metas fossem atingidas. Em muitos casos, ocorreu o abandono da ideia ou sua substituição por outra, sempre seguindo esse ciclo.

Por fim, ao analisarmos as percepções dos professores sobre a política que foi objeto deste trabalho, da qual fizeram parte, concluímos que, na maioria dos aspectos traçados para captar a visão mais fidedigna possível, ficou evidente que esses professores não ficaram satisfeitos com a referida política. Com exceção de alguns aspectos tipicamente profissionais e de um no âmbito nacional, ficou claro observar a insatisfação do grupo e, principalmente, a baixa aderência às ideias implementadas durante os oito anos em que a política esteve em prática.

Verdadeiramente, passar oito anos com uma política educacional pública que mostra baixos resultados nas metas por ela

mesma traçadas e absorve vultosa soma de recursos é preocupante, pois só demonstra que mais uma geração poderá se perder com um fraco aprendizado na parte mais preciosa da Educação Básica, na qual conceitos e valores são enraizados.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para reflexões sérias junto a governantes, planejadores e executores de políticas educacionais públicas, além de pesquisadores da área, pois, apesar de sua humilde contribuição, possui reflexões importantes para as ações educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.**

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF, 2017.

CAPELA, M. B. **Qualidade do ensino sob a lógica do capital: o IDEB em foco.** *In:* Reunião Nacional da ANPEd, 38, 2017, São Luís/MA. Anais [...] São Luís/MA. Acesso em 22 jan. 2018.

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas:** o estudo do Estado em ação. 1. ed., 1 reimpressão: Salvador-BA: EDUNEB, 2013. 258p.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas do Amanhã - diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. *In:* CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. (org.). **Educação pública no Rio de Janeiro - novas questões à vista.** 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2015, v. 1, p. 93-111.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. 143 p.

MELO, Mônica dos Santos. **A escola de Tempo integral e a formação de professores/as: investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã**. 2014. 135p. (Dissertação de Mestrado) FFP – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ. 135p. (FFP) UERJ. 2014.

MORAES, Salete Campos de. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em 25 jul. 2018.

OLIVEIRA, L. A; SANTOS, J. C. O Programa Escolas do Amanhã: origens, implantação e os resultados no IDEB. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017, João Pessoa. Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des) construção. **Anais** [...] João Pessoa. Acesso em 20 jan. 2018.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

RIO DE JANEIRO (Município). **Plano Estratégico da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para o quadriênio 2009-2012**. 2008.

RIO DE JANEIRO (Município). **Plano Estratégico da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para o quadriênio 2013-2016**. 2012.

RIO DE JANEIRO (Município). Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. **Portal Rio Transparente**. 2021. Disponível em: <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/>. Acesso em 20 jan. 2021

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

Recebido em: *Agosto/2020*.

Aprovado em: *Maior/2021*.

‘Cadê? Tá aqui!’: uma história de cantar e de brincar

Giana Amaral Yamin¹

Míria Izabel Campos²

Juliane Ferreira Vieira³

RESUMO

Apesar da impositiva luta nacional para solidificação da concepção de bebês como sujeitos protagonistas, em algumas instituições, eles são mantidos isolados em berçários. Impedidos de agirem sobre o mundo, vivenciam uma rotina pautada em cuidados básicos (higiene, saúde e alimentação) e na execução de atividades, cuja linguagem, muitas vezes, descontextualizada, fortalece sua condição incapaz. Diante disso, o objetivo deste texto é trazer à baila a história ‘–Venha brincar comigo?’, projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que trata de uma vivência de cantar e de brincar para crianças de até três anos de idade. A experiência é desenvolvida desde o ano de 2010 em diversos espaços da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Especificamente para este artigo, foram analisadas, à luz do referencial histórico-cultural, algumas cenas do percurso, marcadas por aspectos da presença do jogo tradicional achar/esconder, extremamente apreciado pelos bebês. Como metodologia, utilizaram-se fragmentos de registros do acervo do projeto e de relatórios das componentes que desenvolvem o trabalho na comunidade. Ressaltam-se, como resultados, o quanto é possível e necessária a proposição de atividades culturais para bebês, bem

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do grupo Gestor do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0422-5349>. E-mail : giana@uems.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3259-6182>. E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6374-8353>. E-mail: julianevieira1278@gmail.com

como a importância do projeto para a formação inicial das futuras professoras, pois as estudantes do curso de Pedagogia da UEMS visualizaram que as múltiplas possibilidades de comunicação com os bebês são oriundas do campo sensorial, daí vislumbrar a adoção do diálogo do olhar, do toque, do tempo dispensado para a observação, como também da oralidade e da expressão gestual em seus trabalhos em instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professoras; estudos de bebês.

“Where is it? It’s here!”: a story of singing and playing

ABSTRACT

Despite the imposing national struggle to solidify the notion of babies as protagonist subjects, in some institutions, they are kept isolated in the nurseries. Prevented from acting on the world, they experience a routine guided by basic cares (hygiene, health, food) and also by the execution of activities, whose language, many times decontextualized, strengthen their condition as incapable. That said, this text aims to bring up the activity of telling the story “Let’s play with me?”, a project at Mato Grosso State University (UEMS), which focuses on an experience of singing and playing with children up to three years old. The experience has been developed since 2010 in different places in Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Specifically for this article, in the light of historic-cultural referential, we analysed some scenes market by aspects of the traditional game Peekaboo (hide/find) highly appreciated by babies. As methodology, we have used fragments of records in the project’s book collection and reports of participants who carried on the project in the community. As result, we emphasize how feasible and necessary it is to propose cultural activities for babies, as well as the importance of this project for the initial training of future teachers. The students of the Pedagogy course at UEMS were able to see that the multiple possibilities of communication with babies come from the sensorial sphere, hence glimpse the use of the dialogue of gaze, touch, time spent for the

observation, orality, and gesture expression in their work with childhood Education Institutions.

Keywords: childhood education; teacher's development; study of babies.

'¿Dónde está? ¡Aquí está!': una historia de cantar y de jugar

RESUMEN

A pesar de la impositiva lucha nacional para la consolidación de la concepción de bebés como sujetos protagonistas, en algunas instituciones, se los mantienen aislados en cunas. Impedidos de actuar sobre el mundo, experimentan una rutina pautada en cuidados básicos (higiene, salud, alimentación) y en la ejecución de actividades, cuyo lenguaje, muchas veces descontextualizado, fortalece su condición de incapaz. Ante eso, el objetivo del texto es echar luz sobre la actividad de narración de historia '-Ven a jugar conmigo', proyecto de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que consiste en una vivencia de cantar y de jugar para niños de hasta tres años de edad. El proyecto es desarrollado desde el año 2010, en distintos espacios de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Específicamente para este artículo fueron analizadas, desde el marco teórico histórico-cultural, algunas escenas del trayecto marcadas por aspectos de la presencia del juego tradicional encontrar/esconder, extremadamente apreciado por los bebés. Como metodología, se ha utilizado fragmentos de registros del acervo del proyecto y de informes de las participantes que desarrollan el trabajo en la comunidad. Se resaltan, como resultados, la viabilidad y la importancia de proposiciones de actividades culturales para bebés, así como la relevancia del proyecto en la formación inicial de las futuras maestras, pues las estudiantes de la carrera de Pedagogía de UEMS han descubierto que las múltiples posibilidades de comunicación con los bebés se originan en el campo sensorial, de ahí la posibilidad de adoptarse el diálogo de la mirada, del toque, del tiempo dedicado a la observación, de la oralidad y de la expresión gestual en sus trabajos en instituciones para la Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil; formación de maestras; estudios de bebés.

INTRODUÇÃO

Discutir concepções com vistas à superação da invisibilidade histórica das crianças de até três anos de idade, na etapa da Educação Infantil, é uma proposição legítima dos educadores que reconhecem as potencialidades/especificidades etárias e questionam metodologias que as desvalorizam/negligenciam. Apesar da impositiva luta nacional para solidificação da concepção de bebês⁴ como sujeitos protagonistas, em algumas instituições, eles são mantidos isolados em berçários. Impedidos de agirem sobre o mundo, vivenciam uma rotina pautada em cuidados básicos (higiene, saúde e alimentação) e na execução de atividades, cuja linguagem, muitas vezes, descontextualizada, fortalece sua condição incapaz. Essas concepções impedem a oferta de um atendimento pedagógico de qualidade, com funções de cuidar/educar num contexto de interações e brincadeiras, norteado por princípios éticos, estéticos e políticos, e ferem o direito de os bebês participarem de vivências culturais importantes ao seu desenvolvimento, como preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 2010; 2017).

Ao contrário do que era postulado, os bebês são sujeitos ativos e, por serem curiosos, investigam o mundo à sua volta: rastejam, caminham, correm, sobem e descem, caem, levantam-se, tasteiam, dançam, encaixam, puxam, rasgam. De inúmeras formas, criam possibilidades de ação para alcançarem objetivos. Para descobrirem tesouros, por exemplo, arriscam possibilidades de ação, sozinhos, e/ou apoiam-se em suportes para conseguirem abrir/fechar/empurrar portas/gavetas/caixas.

Em determinadas ocasiões, os bebês solicitam apoio dos adultos para executarem movimentos ainda não dominados. Assim,

⁴ Escolhemos nomear as crianças até os três anos como bebês entendendo que, mesmo com todos os avanços e conquistas quanto aos estudos acerca da infância e das crianças, as dificuldades relativas à educação coletiva das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos ainda carece de mais pesquisas. Daí a opção por dar visibilidade ao que chamamos “Estudos dos bebês” (TEBET, 2019).

já percebemos que endereçam as suas ações ao outro, o qual é socialmente determinado, como, por exemplo, a mãe, o pai e, no nosso caso, as estudantes do curso de Pedagogia. Não se trata de uma ação baseada nas relações biológicas ou consanguíneas, como destaca Menegassi (2009, p. 150) com base em Bakhtin e Volochinov (2002), mas se trata de uma relação construída pela interação entre criança e adulto, a qual é fruto da percepção do bebê de “[...] que há alguém que responde e reage às suas manifestações e a quem, em função desse vínculo social de responsividade anteriormente manifestado, pode voltar a se dirigir, numa evidente manifestação de interação humana”.

Essa percepção dos bebês também nos leva a observar que, ao mesmo tempo, quando desafiados pela curiosidade, eles afastam o parceiro experiente, se impedidos por ele de acessarem coisas perigosas. A conquista gradual de autonomia e de menor dependência do adulto faz com que o bebê adote uma nova linguagem para se comunicar com o mundo que, às vezes, aos olhos do adulto parece ser um desafio, contudo representa a busca de novas possibilidades de ele perceber o mundo e de sua necessidade de espaço para crescer e se desenvolver (MELLO, 2017).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o ato de a criança afastar o adulto está relacionado ao fato de o desenvolvimento infantil ser resultado da atividade social. As atividades psicológicas superiores, apesar de biológicas, transformam-se por meio de interações mediadas por signos. Até, aproximadamente, um ano de idade, a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade principal que direciona o desenvolvimento dos bebês, sendo a base para a formação de ações de manipulação [sensório-motoras] (FACCI, 2004). Nessa fase, os bebês usam de várias linguagens para se comunicarem, como o choro (demonstrando sensações) e o riso (buscando comunicação social). Em um movimento ativo, eles acionam “[...] saberes e recursos, afetivos, cognitivos, motores e linguísticos, ao mesmo tempo que eles vão se modificando, no interior de diferentes experiências que ela [criança] examina” (ROSA, 2012, p. 15).

Mello (2017) pondera que a comunicação emocional guia o desenvolvimento da criança; trata-se de uma ação na qual o adulto

estabelece uma ação com ela por meio do olhar, da fala e do toque e pela interlocução dela ao demonstrar atenção. Dessa forma, “[...] a comunicação emocional direta vai se transformando aos poucos em atividade conjunta do bebê com o adulto e favorece a apropriação da fala pela criança e o estabelecimento de contatos com o mundo” (MELLO, 2017, p. 28).

Além do adulto, os bebês constroem experiências com seus pares. Investem em processos de descobertas e planejam estratégias para a consecução de metas coletivas, como comprova a pesquisa de Ramos (2012). E para protagonizarem a aventura de apropriarem-se dos mistérios do mundo, eles capturam e socializam informações/vontades/medos/curiosidades por meio do olhar, do toque, de sons, de gestos e até de choros, tal qual orientam Barbosa e Richer (2015).

Com vistas a contribuir com essa questão, a história de brincar ‘*Venha brincar comigo?*’⁵, um projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁶, insere crianças em experiências que favorecem a elas participarem de brincadeiras, de histórias e de atividades (vivências) de cantar, apreciar, dançar, interagir e expressar sentimentos. Além disso, a atividade atua na área de formação de professores ao ensinar licenciandas do curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados, a explorarem vivências que promovem diálogo entre múltiplas formas de expressão na primeira etapa da Educação Básica, para além da linguagem oral. Como consequência, a identidade da história foi consolidada em consonância com o conteúdo das disciplinas e dos projetos do referido curso.

A história ‘*Venha brincar comigo?*’ trata-se de uma vivência de cantar e de brincar para crianças de até três anos de idade. É impulsionada com apoio de sete canções, cujo enredo, individualizado, complementa-se na sua integralidade por contemplar objetivos comuns de convidar as crianças a brincarem. A experiência é desenvolvida, desde o ano de 2010, em diversos espaços da cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS),

⁵ Cadastrado como Projeto de Cultura na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

⁶ O projeto é vinculado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados- MS.

como em instituições de educação infantil, parques, hospitais e bairros.

Especificamente, para este artigo, analisaremos algumas cenas do percurso⁷, cenas essas marcadas por aspectos da presença do jogo tradicional *achar/esconder*, extremamente apreciado pelos bebês. Como metodologia, para a escrita do texto, utilizaremos fragmentos de registros do acervo do projeto e de relatórios das componentes que desenvolvem o trabalho na comunidade: a professora e as estudantes do curso de Pedagogia da UEMS.

‘– VENHA BRINCAR COMIGO’?

A definição das canções e técnicas de exploração que comporiam o enredo da história de brincar foi sendo definida gradativamente como consequência das avaliações das vivências realizadas nas instituições. Nossa preocupação inicial era a de que as crianças explorassem ritmos; contudo, aos poucos, percebemos que elas gostavam quando a vivência abarcava aspectos da brincadeira de *achar/esconder*, assim, essa acabou sendo incorporada em todas as canções por promover contato afetivo entre o grupo, sujeitos desconhecidos. A decisão foi assertiva, considerando-se que, de acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 134), por “[...] meio das relações de apego com alguém que interpreta o mundo para ele, e ela para o mundo, a criança comunica-se e interpreta o outro e o mundo inserindo-se na linguagem e na cultura”.

Muitas brincadeiras da infância reproduzem ações de esconder/achar; no Brasil, especificamente, termos como *sumiu/achou* e *cuco/aqui* promovem situações de ludicidade entre adultos e crianças – esse último como referência à entrada do pássaro na casa do relógio. As brincadeiras de esconder e descobrir o rosto com tecidos, acompanhadas das palavras e a brincadeira de esconde-esconde, apreciada por crianças maiores, são mencionadas por

⁷ As imagens selecionadas para ilustrar cenários das vivências, foram inseridas no corpo do texto com consentimento dos responsáveis pelas crianças para fins acadêmicos. Algumas delas, inclusive, podem ser visualizadas nas redes sociais das instituições, nas quais o projeto foi desenvolvido.

Kishimoto (2010) como propulsoras de interatividade e, por isso, devem contemplar o currículo da Educação Infantil. Por isso, a maioria das canções que compõem a história “-Venha brincar comigo?” convida os bebês a brincarem de *achar/esconder*. As brincadeiras, denominadas de vivências, desenrolam-se durante aproximadamente 30 minutos, delineadas pela confluência de múltiplas linguagens comumente adotadas e apreciadas pelas crianças para se expressarem, tais como a música, os olhares, a oralidade e o movimento.

As canções envolvem/acalentam as crianças. Se os bebês brincam, e o brincar é uma linguagem mediada pelo adulto e por artefatos culturais, todos se comunicam de várias formas, já que “[...] toda atividade mental do sujeito pode ser expressada sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou outro meio decorrente do discurso interior” (MORAES; PAULA, 2013, p. 130).

Na história de brincar, não há justificativa para a montagem de um palco. O espaço é organizado com poucos objetos, como ilustrado na imagem, a seguir: um biombo e caixas coloridas que escondem artefatos para serem achados pelas crianças. Como base, utilizamos um tapete, de base neutra, para destacarmos a textura de materiais não estruturados e, assim, aconchegar os bebês que desejavam participar da experiência e apoiar os movimentos das estudantes, licenciandas do curso de Pedagogia⁸.

⁸ Estudantes do curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados, atuantes no projeto até o ano de 2020: Adriana Mendonça Pizzato, Alice dos Santos Brasileiro, Beatriz Oliveira de Jesus, Larissa Braga da Silva, Jéssica Pimentel Lima, Danielli Bispo Alichandre, Natália Laura Batista, Fernanda Orst Cavallin.

Figura 1 - Sala de referência dos bebês em instituição de Educação Infantil.
Estudantes, mediadoras das brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Como acreditamos que a inserção das estudantes no cotidiano das crianças em uma creche configura-se como invasão/agressão, a contação da história de brincar ocorre na sala de referência das turmas, sempre com presença das educadoras, guiada por uma metodologia acolhedora, como revela o fragmento do vivido. Nessa etapa de desenvolvimento, o papel das professoras é importante por elas serem uma figura presente entre os contatos das crianças, tal qual seus familiares e pessoas próximas, como discute Leontiev (2010).

Estava tudo pronto. As crianças das turmas adentraram silenciosas à sala de referência. Seus corpos demonstravam o estranhamento em relação à presença de pessoas desconhecidas e com o cenário. Aos poucos, sentaram-se no tapete, aconchegadas pelas professoras. Como a preocupação inicial foi o estabelecimento de vínculos, cumprimentei-as e perguntei se gostavam de cantar. Propus a realização de uma brincadeira, mas elas continuaram desconfiadas. (Registro, 2019).

Como resultado, o vínculo entre as estudantes e os bebês é, lentamente, construído, o que garante a fluidez das brincadeiras como decorrência do diálogo estabelecido entre eles e as educadoras. Por meio da história de brincar, os bebês se abrem para

a apreciação de músicas e se inebriam com a linguagem do movimento, com as expressões das estudantes e com a descoberta de artefatos até então inusitados (espanadores, fantoches, tules) que dançam, pulam, rolam, caem/sobem e emitem som e silêncio. Esse cenário será descrito e analisado na sequência deste texto, o qual destaca alguns momentos da história de brincar que contemplam canções inspiradas nas características das brincadeiras de *achar/esconder*.

História de brincar: Cena 1 em busca da construção de vínculos

Para iniciar a história de brincar, a coordenadora do projeto convida as crianças a participarem e, depois, chama, individualmente, quatro estudantes que estão escondidas atrás do biombo. Elas adentram sutilmente ao espaço e provocam as crianças, deixando transparecer que escondem algo atrás do seu corpo (instrumentos musicais):

[...] disse aos bebês que havia alguém escondido e chamei: ‘— Cadê a minha amiga? Estou escutando um barulho’. E ela, em silêncio, tocou o tambor, aparecendo no cenário, revelando, gradualmente, algumas partes do seu corpo às crianças para provocar a participação. Algumas ficaram em silêncio, mas, outras, não se contiveram e revelaram pistas: “Tá ali, ali!”. (Registro, 2019).

Após todas as estudantes serem apresentadas ao grupo presente, elas, coletivamente, exploram o timbre dos instrumentos musicais que estavam escondidos e, depois, ensinam às crianças a melodia da canção *Tum tum Jacutinguelê* (MARQUES *et al.*, 2015).

Figura 2 - Brincando de achar/esconder ao ritmo de música clássica



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Na sequência, acompanhando o ritmo agitado de uma música orquestrada, uma estudante brinca com uma grande caixa de papelão. De forma sutil, ela explora elementos da brincadeira de *esconder/achar* e, com a linguagem corporal, convida os bebês a se envolverem no jogo: rola e se esconde dentro da caixa, some, reaparece e desaparece novamente. Volta a se esconder; para isso, cobre o rosto com as mãos tal qual fazem as crianças acreditando ficarem invisíveis e, depois, desvenda a face, como se tivesse ressurgido.

A estudante dispensa o uso da oralidade e seduz as crianças com a linguagem gestual. Elas se colocam na posição de interlocutoras, o que garante a interação entre o locutor e o ouvinte. Nesse caso, a linguagem “[...] serve de expressão a um em relação ao outro [...]”, como propõem Bakhtin e Volochinov (2002, p. 113). Podemos afirmar que a palavra, neste caso, o gesto, é uma espécie de “[...] ponte lançada entre mim e o os outros” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002, p. 113). Nesse sentido, a estudante propõe/decifra/ responde a reações num processo de escuta mútua: todos os presentes iniciam a construção de vínculos, pois se expressam com o olhar, com o corpo e com os sorrisos, como ilustrado nas imagens.

Figura 3 - Brincando de achar/esconder ao ritmo de música clássica.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Percebemos, nesse momento, que as estudantes iniciam uma construção de vínculos com as crianças, pois algumas delas até adentram o tapete para compartilharem/assumirem do papel de contadores brincantes. Observamos, assim, a adesão das crianças ao que é lançado pelas locutoras, pois os bebês demonstram o acolhimento da palavra do outro, a palavra que lhes foi dirigida e sobre a qual exercem um trabalho ativo. Ao partilharem da emoção das brincadeiras, os bebês expressam reações em relação ao vivido: sentam-se ao lado da estudante para observar; estabelecem contato corporal e alguns até escalam a caixa, dispensando esforço físico demasiado somente para se envolverem no jogo de esconder. Esses, conforme orienta Kishimoto (2010), como conhecem as regras da brincadeira de *achar/esconder* e identificaram o significado dos movimentos da estudante, repetem a experiência, mas variam as situações, utilizando outras formas de brincar: sobem, descem, abraçam, pulam, entre outras manifestações.

É importante registrarmos que as ações das crianças não são barradas pelos adultos, pois elas direcionam o percurso, o tempo e a exploração do enredo da história de brincar. Além das situações mencionadas, isso pode ser constatado quando um bebê, de um ano de idade, solicitou apoio da estudante para entrar na caixa e teve seu desejo respeitado, porque a linguagem gestual foi entendida por ela. O bebê permaneceu na caixa, sob proteção do adulto, durante o desenrolar de todo o enredo, como se estivesse assistindo à

brincadeira de um camarote. Com apoio das reflexões de Mello (2017), avaliamos que a decisão da estudante, de permitir que a criança permanecesse em um lugar inusitado, baseou-se na escuta, já que elas interpretaram e ampliaram os afetos e necessidades daquele bebê por meio de um processo culminado por atenção, observação e interpretação dos sinais da sua necessidade e de intenções comunicativas, o qual, por sua vez, conduziu a ação docente. Além disso, percebemos que, no diálogo estabelecido entre estudante e bebê, discursos se interpenetraram e geraram reconstruções de sentidos, tal qual observado nos estudos de Morais e Paula (2013). Ao interagirem, ambos construíram cumplicidade, o que nos reporta à afirmação de Bakhtin (2011, p. 21), de que “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...]”.

Imagens 4 e 5: Segunda canção de brincar – brincando com/na caixa de esconder e achar.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Apesar do relatado, nem todas as crianças se movimentaram durante o desenrolar da história de brincar. Algumas, apreciaram e, dessa forma, avaliaram, silenciosamente, as canções. Utilizando a linguagem corporal, revelam que desejam conhecer a novidade, talvez, por meio do movimento típico, nomeado, por Beyer e Correa (2013), de “vigilante inativo voluntário”, no qual, decidem parar seus movimentos para prestarem atenção ao que ocorre à sua volta e, com isso, aprendem. Nesse sentido, não estão apáticos, mas estão participando de forma específica.

História de brincar e a cena 2: Dança de tecidos

Na sequência da história de brincar, uma estudante articula as linguagens do movimento e da música manipulando fragmentos de tecidos (cetins), a grande caixa e o seu corpo. Com o material, ela explora a intensidade da melodia: move os braços para cima, para os lados e para o alto. Para agitar os tecidos, obedece ao ritmo, mistura cores e constrói um arco-íris dançante.

Enquanto promove a dança de cetins, a estudante brinca: cobre/esconde e revela/acha os corpos das crianças. Algumas acompanham os movimentos com o olhar, outras movem as cabeças, balançam corpos e emitem gestos que revelam encantamento.

A estudante constrói sua dança atenta às reações dos bebês e identifica (des)interesses e altera movimentos para chamar a atenção de todos. Para ouvi-los, tenta envolvê-los pelo olhar, em busca do diálogo com o maior número de crianças possível. Ao mesmo tempo, provoca meninos/as silenciosos/as, pois, apesar de o silêncio ser uma importante forma de expressão, ele também é uma resposta, que pode demonstrar atenção, interesse, avaliação e, por isso, influencia a metodologia da estudante. Porém, é o sorriso dos bebês que a futura professora almeja, pois todo enunciado tem sempre um destinatário para partilhar do momento vivido. Pela perspectiva bakhtiniana, observamos que a estudante constrói seu enunciado para o bebê e espera dele uma resposta, traduzida, para ela, em um sorriso, uma vez que “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342).

Imagens 6 e 7: Dança de tecidos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Embora seja protagonizada por uma estudante, a dança dos cetins envolve duas, três, quatro pessoas (estudantes-bebês-professoras das turmas), pois todas, enquanto protagonistas, vivem o momento juntas e dependem umas das outras para brincar. A experiência é imersiva: envolve o corpo, a mente, a emoção e a sinceridade de sentimentos. Na história, a brincadeira de cantar, apesar de delineada, é improvisada, quebrada/reconstruída a partir da atitude responsiva. As estudantes criam, completam, reconstróem, adaptam e transformam o brincar como decorrência da responsividade que direciona o diálogo delas com cada bebê.

História de brincar e a cena 3: ‘– Cadê a Aranha?’

Na sequência da história, as crianças brincam de esconder/achar uma aranha felpuda, macia e brilhante que está guardada dentro de uma caixa. São instigadas a vistoriarem a caixa por uma fresta entreaberta e, por meio da experiência, externalizam reações: timidez, desconfiança, observação atenta/silenciosa, apatia e/ou movimentos bruscos para conseguirem espiar.

A atividade lembra sutilmente as características da brincadeira de esconder/achar, por isso é atrativa e constrói laços de proximidade. Nessa vivência, há bebês que tocam a aranha e há outros que se comunicam por meio da troca de olhares. Também evidenciamos crianças que verbalizam a descoberta, interagindo com os pares: “‘É uma aranha’; ‘Eu não tenho medo’; ‘Eu tenho medo’; ‘Eu quero fazer carinho’” (Registro, 2019).

Imagens 8 e 9: Descobrendo a aranha dentro da caixa por uma fresta entreaberta e explorando a sensação tátil

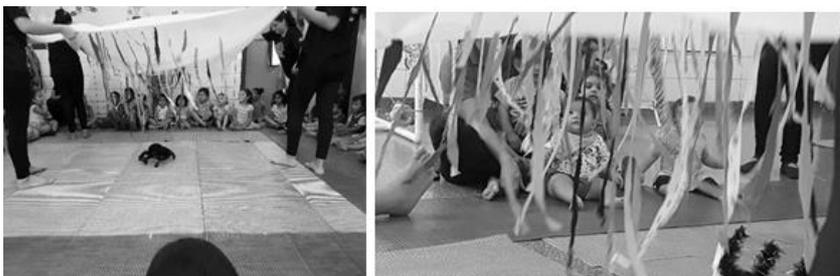


Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No decorrer da exploração da próxima canção, quando a teia da aranha, representada por um pano branco com longas pontas coloridas, flutua e esconde parte dos corpos dos bebês, todos têm oportunidade para brincarem novamente de se esconder e de serem achados. A nuvem sensorial de tecido permite esconder/achar/esconder tudo que está próximo na sala: a aranha, os móveis, o outro e a si mesmo. Nesse instante, percebemos reações externalizadas:

Respeitando o ritmo da canção, os bebês olham o subir e o descer do pano, apontam, acompanham com os olhos. Sentem a textura dos retalhos pendurados, observam as cores. Gargalham, olham para o outro para expressarem sua reação e verem a do amigo. As crianças de três anos mantêm os olhos vidrados, tal qual como ocorreu com as crianças de dois anos. Corpos estáticos, olhos que acompanham o pano nos diferentes cantos do espaço por onde as estudantes levam o lençol. Misturam-se sorrisos, gargalhadas, cócegas. Começa a brincadeira do esconder/achar. (Registro, 2019).

Imagens 10 e 11: Teia da aranha e o jogo de achar/esconder



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ao término da brincadeira, o pano de pontas coloridas é estendido no chão sob a aranha felpuda. A estudante instiga o grupo: “Crianças, cadê a aranha?”, reforçando aspectos do brincar de esconder/achar. A pergunta gera reações diversas nos bebês e as estudantes os observam para decidirem quais caminhos metodológicos tomarão. Para isso, interpretam as expressões:

silêncios, movimentos, feições de espanto/curiosidade, olhares e/ou respostas diretas, tais como: “Tá lá !!”.

Imagens 12 e 13: Teia de aranha e o jogo de *achar/esconder*



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

História de brincar e a cena 4: ‘– Cadê? Achou!’

O brincar de achar/esconder continua a almejar a aproximação entre adultos e bebês pelo encantamento e se fortalece quando as estudantes encenam outra brincadeira de se esconder embaixo de cetins e impulsionam os bebês a se envolverem na trama (guardando ou revelando o esconderijo).

As crianças reagem à provocação. Se até então, algumas somente observavam, a partir desse ponto, visualizamos inúmeros braços, antes imóveis, abrirem-se para imitar o gesto da estudante com intenção comunicativa de responder/participar do jogo: “Crianças, cadê as meninas? Cadê, crianças??”. Como consequência da interação, embora não dominem a referência material da estrutura da palavra, tal qual indicam os estudos de Luria (1984), alguns bebês reproduzem a expressão gestual da estudante, iniciando o processo de assimilação das palavras em resposta à questão, talvez, por alguns já terem vivido a brincadeira em outros espaços, entre eles o doméstico.

Imagem 14: Brincando de esconder.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Somado a isso, a provocação da estudante aos bebês, para brincarem de achar (Cadê?), é acompanhada de entonação, o que amplia as possibilidades de resposta, já que essa, juntamente com o som e os gestos, estabelece ligação estreita entre a palavra e o vínculo verbal, tal como discute Alessi (2017). Ademais, se, de acordo com Bakhtin (1997), a entonação não existe fora do enunciado, as canções da história de brincar, apesar de não se configurarem como narrativa única, se pensadas conjuntamente, configuram-se como um enunciado completo com sentidos comuns às crianças: a de um convite ao brincar. As constatações reforçam a necessidade de nos atentarmos às formas de comunicação dos pequenos, já que “[...] nas primeiras etapas, a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extradiscurso” (LURIA, 1984, p. 31).

Além do gesto representativo da indagação – Cadê?, alguns bebês, oralmente, adentram ao jogo da brincadeira de esconder/achar oferecendo pistas, contudo sem revelar às estudantes o local do esconderijo para não finalizarem a brincadeira abruptamente e, assim, ampliar o tempo do prazer da ludicidade: “– Olha, tô vendo um joelho, ali tem um pé”.

Outras crianças levantam-se a fim de ajudarem a estudante a procurar o grupo (sob os cetins), com exceção dos bebês que conquistaram a noção de permanência, se pensarmos na perspectiva

de Piaget (EVANS, 1978), pois não conseguem agir sobre o que lhes interessa se o objeto não estiver sob seu campo de percepção. Também percebemos que algumas crianças aguardam o desenrolar da experiência, sentadas, mas, no momento em que a estudante pede ajuda, parece haver uma permissão “natural” para que elas invadam o espaço para intervir, o que é permitido.

Em contrapartida, há bebês que revelam imediatamente quem se esconde sob os cetins utilizando gestos. Para estabelecerem comunicação, não há necessidade de verbalizações, já que o sinal de apontar possui sentido próprio, marcado pelo auditório social, ou seja, pela presença de participantes em uma determinada situação (ALESSI, 2017).

Imagens 15 e 16: Revelando esconderijos.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Outros bebês deslocam-se até o esconderijo das estudantes para desvendarem o jogo e demonstram entusiasmo. A traquinagem, iniciada pelos adultos, é (re)direcionada pela arte das crianças e a brincadeira de *esconder/achar* está consolidada!

Imagens 17 e 18: Revelando esconderijos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

História de brincar e a cena 5: “– Cadê o bebê?”

Outro destaque na história de brincar refere-se ao momento em que as estudantes brincam de esconder/achar utilizando um “muro de tecidos” com as crianças, sentadas de frente para elas, estabelecendo trocas e interações. Quando a barreira colorida é derrubada (no momento em que a canção sinaliza a palavra Achou!), o encontro de olhares e sorrisos reforça a construção de vínculos entre sujeitos que, a partir de então, não podem mais ser taxados como desconhecidos. Os gestos dos bebês, ao responderem às expressões e vozes das estudantes, são reinterpretados por elas em uma reação circular de sentidos movida por elementos que remetem à enunciação e que direcionam/atualizam as brincadeiras (enunciado). São os gestos interpretados como atos responsivos, uma exigência das práticas sociais. Tratam-se de uma reação às palavras alheias, bem como tratam-se de uma compreensão da palavra do outro, por isso a resposta/o gesto. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 131-132), a compreensão da palavra, do gesto, do olhar do outro significa orientar-nos em relação a ela, o que nos leva a entender que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”, uma resposta à palavra do outro.

A brincadeira configura-se como linguagem comum, não tem significado estanque, mas, no sentido bakhtiniano, é dialógica, já que, ao brincar sozinha, a criança constrói/imagina o outro com quem dialoga para que a brincadeira tenha sentido. Como nos explica Menegassi (2009, p. 150), o diálogo não depende do

desenvolvimento da fala, mas da “[...] tomada gradativa de consciência, pelo sujeito, das relações sociais das quais faz irreversivelmente parte, propiciando-se a interação”. Isso esclarece porque, ao final, as estudantes percebem a sublimação do silêncio e, no seu lugar, o surgimento de bebês protagonistas que se manifestam por meio de voz, de reações, movimentos e olhares de cumplicidade. Isso é consequência da linguagem universal da música/movimento, a qual torna crianças e adultos seres únicos que dividem o mesmo espaço com o objetivo comum de construir a forma de brincar.

Imagem 19: “– Cadê o bebê? Achou!!!”.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Muitas outras situações observadas na proposta poderiam ampliar a discussão da brincadeira *esconder/achar* como propulsora de expressão e de comunicação dos bebês e das estudantes, contudo não serão exploradas devido à limitação do artigo. No entanto, registramos que, ao final da história, quando as crianças manipulam os artefatos do cenário, elas (re)criam o brincar de *achar/esconder* e (re)experimentam o prazer da ludicidade: *descobrem/escondem* artefatos dentro de latas, cobrem seus corpos e o corpo dos amigos com os cetins e brincam de assustar o amigo se escondendo na caixa de brincar. A reconstrução do brincar como atividade principal que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de bebês, discutida pela psicologia russa, é marcada pela existência do eu individual e possibilitada pelo contato com o outro nas relações sociais (MORAES; PAULA, 2013).

Imagens 20 e 21: “– Cadê o bebê? Achou!!!”.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

(RE)AVALIANDO O PERCURSO PARA TRAÇAR CAMINHOS

A avaliação do projeto – Venha brincar comigo? endossa que é possível e necessária a proposição de atividades culturais para bebês. As respostas dos pequenos durante a atividade são conduzidas por sujeitos interativos, todavia constantemente modificadas pelas estudantes, a depender das reações, das características da instituição e da faixa etária das crianças. Em comum, os bebês usam linguagens diversas para externalizar expressões, como sorrisos, pulos, palavras, gritos, gestos e silenciamentos. Por isso, as estudantes da Pedagogia, futuras professoras, perceberam que eles

[...] negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. [...] favorecer processos de aprender a

operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93-94).

Por meio da experiência, as estudantes do curso de Pedagogia visualizaram que as múltiplas possibilidades de comunicação com os bebês são oriundas do campo sensorial - como o toque e o som não verbalizado, identificadas por Barbosa e Fochi (2011). Também aprenderam que a história de brincar favorece a construção de uma comunicação emocional entre elas e os bebês, o que atende à especificidade da comunicação imposta naquele momento. Toda a experiência contribui com o processo de formação de professores, ao buscar a construção de uma concepção de infância que supere a fragilidade imposta aos bebês, como discutem Souza e Mello (2018).

As estudantes respeitaram as múltiplas vozes das crianças. Constataram que algumas, em determinadas ocasiões, lançam mão de linguagens específicas para manifestarem desconforto: choram, abraçam e expressam receios quanto à presença de estudantes estranhas ao seu mundo. Todas as linguagens foram traduzidas e suas vontades foram consideradas. Nenhum bebê foi obrigado a participar da vivência. Aqueles que desejaram, puderam caminhar pela sala, esconderam-se sob móveis ou manipularam brinquedos disponíveis no ambiente. Alguns foram retirados momentaneamente, mas, depois, retornaram, se assim desejassem, por considerarmos que a experiência deve ser prazerosa e significativa.

Apesar de não terem a linguagem oral plenamente desenvolvida, os bebês compreendem o enunciado das estudantes por meio das linguagens que compõem a brincadeira achar/esconder. O processo configura-se como um ato dialógico, o qual (re)direciona o enredo para cada evento de comunicação com cada criança/estudante. O enunciado/proposta é desenvolvido pelas estudantes considerando cada bebê/interlocutor no momento da história de brincar. As futuras professoras, como interlocutoras, não

esperam reações mecânicas/padronizadas por parte dos bebês. Elas interagem como/se houve/não houve aceitação do enunciado/jogo, sabem que esse precisa ser transformado como decorrência das trocas/interações e afetos.

A participação ativa do bebê no discurso de brincar com as estudantes oferece respostas para que elas planejem adaptações necessárias na história, resultado de uma interação responsiva ocorrida no decorrer da atividade, de forma imediata: o bebê responde à palavra das estudantes e lhes oferece uma resposta para que elas compreendam qual brincadeira deverão adaptar/manter ou estender/reduzir o tempo. Por isso, utilizando as palavras de Frabetti (2011, p. 43), no âmbito da formação de professores, essa tem sido “[...] uma experiência absolutamente única, porque obriga você a colocar-se à disposição, a estar continuamente pronto para modificar-se para estabelecer os contatos mais altos. Obriga a contar enquanto escuta”.

Finalizando, ponderamos que as estudantes do curso de Pedagogia - UEMS e os bebês consolidam a brincadeira de achar/esconder como arte dramática, cujos papéis ocorrem em um processo dialógico. Ambos são sujeitos da ação com igual importância, em um cenário perpassado por linguagens, afetos e sentimentos. Caberá às estudantes, na futura profissão de professoras de bebês, o desafio de transportarem o encantamento dessas múltiplas formas de expressão para o dia a dia das instituições de Educação Infantil. Isso implicará adotar o diálogo do olhar, do toque, do tempo dispensado para a observação, da oralidade e da expressão gestual.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henry Wallon.** 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, [1992] 2002.

BEYER, E.; CORREA, A. N. A música e sua influência nas ações motoras e no desenvolvimento de bebês - ANEXO. *In*: CORREA, A. N. **Bebês produzem música?** O brincar musical de bebês em berçários. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RICHER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *In*: CAIRUGA, R. R. *et al.* **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 86-96.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da escola**. Editora Unijuí, ano 21, n. 69, p. 29-38, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

EVANS, R. I. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FRABETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 39-50, maio/ago. 2011.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Trabalho apresentado ao 1º **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59- 83.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. IV, 1984.

MARQUES, F. *et al.* **Brasil for children**: 30 canções brasileiras para cantar e brincar. São Paulo: Peirópolis, 2015.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MELLO, S. A. O cuidado e a formação de bebês e a formação de dirigentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, set./dez, 2017.

MORAES, R. de A.; PAULA, N. M. de. Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

RAMOS, T. C. G. Um começo de conversa. In: RAMOS, T. C. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 13-38.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 1, p. 85-96, p. 85-95, jan./abr. 2010.

ROSA, E. C. de S. Apresentação. In: RAMOS, T. C. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2012, p. 09-16.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*. SILVA, J. R. *et al.* (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos (SP): Pedro e João, 2018. p. 211- 248.

TEBET, G. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Recebido em: *Julho/ 2020*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2021*.

A opção pelo Ensino Médio Integrado: o caso dos alunos de um campus agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

Hellen Vivian Moreira dos Anjos¹

Remi Castioni²

Fernando Barreto Rodrigues³

RESUMO

Este artigo analisa a opção dos alunos de um campus agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais pelo Ensino Médio Integrado (EMI). A instituição está localizada na Mesorregião Norte de Minas Gerais. A coleta de dados contou com a realização de um grupo focal com oito estudantes do EMI e a aplicação de questionários estruturados a trezentos e sessenta e três alunos desta modalidade de ensino. Constituíram-se como elementos chave deste estudo as seguintes questões: por que os estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição optaram por esta modalidade de ensino? O EMI no campus em questão contempla as necessidades dos jovens para o ingresso no Mundo do Trabalho? Qual o traçado dos perfis desse grupo de indivíduos? Quais são as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho-universidade? As etapas desta pesquisa (grupo focal e questionário estruturado), aliadas ao referencial teórico, foram essenciais na compreensão do que desejam

¹ Mestra em Educação com ênfase em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3070-6210>. E-mail: hellen.anjos@ifnmg.edu.br

² Doutor em Educação. Professor da Universidade de Brasília (UnB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>. E-mail: remi@unb.br

³ Doutor em Zootecnia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais (IFNMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1754-0447>. E-mail: fernando.barreto@ifnmg.edu.br

esses sujeitos e quais são as representações que constroem da instituição e dos cursos.

Palavras-chave: ensino médio integrado; escolhas; juventude.

The option for Integrated Secondary Education: the case of students from an agricultural campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology from the North of Minas Gerais

ABSTRACT

This article analyzes the option of students from an agricultural campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology from the North of Minas Gerais for Integrated Secondary Education (EMI). The institution is located in the North Mesoregion of Minas Gerais. Data collection included the realization of a focus group with eight EMI students and the application of structured questionnaires to three hundred and sixty-three students from this type of education. The following questions were constituted as key elements of this study: why did students from Technical Courses Integrated to High School at this institution choose this type of education? Does the EMI on the campus in question address the needs of young people to enter the World of Work? What is the outline of the profiles of this group of individuals? What are the connections between their profiles and the itineraries of their school-work-university transition? The stages of this research (focus group and structured questionnaire), combined with the theoretical framework, were essential to understand what those subjects want and which representations they build about the institution and the courses.

Keywords: integrated secondary education; choices; youth.

La opción por la Enseñanza Secundaria Integrada: el caso de los alumnos de un campus agrícola del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

RESUMEN

Este artículo analiza la opción de los alumnos de un campus agrícola del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais por la Enseñanza Secundaria Integrada (ESI). La institución está ubicada en la región norte del Estado de Minas Gerais. La recolección de datos contó con la realización de un grupo focal con ocho estudiantes de ESI y la aplicación de encuestas estructuradas a treientos sesenta y tres alumnos de esta modalidad de enseñanza. Se han constituido como elementos clave de este estudio las siguientes cuestiones: por que los estudiantes de los cursos Técnicos Integrados a la Secundaria han optado por esa modalidad de enseñanza? La ESI en el campus en cuestión contempla las necesidades de los jóvenes respecto al ingreso en el Mundo del Trabajo? Cuál es el diseño de los perfiles de ese grupo de individuos? Cuáles son las conexiones de sus perfiles con los itinerarios de su transición escuela-trabajo-universidad? Las etapas de esta pesquisa (grupo focal y encuesta estructurada), aliadas al referencial teórico, han sido esenciales para la comprensión de lo que desean esos sujetos y cuáles son las representaciones que construyen de la institución y de los cursos.

Palabras clave: enseñanza secundaria integrada; elecciones; juventud.

INTRODUÇÃO

Os anos 2000 apresentam-se na história da educação brasileira como a década de expectativas em relação a uma mudança estrutural na sociedade no que diz respeito à Educação Profissional.

Kuenzer (2009) destaca que a história do Ensino Médio no Brasil é a história do enfrentamento da ambiguidade de uma etapa de ensino que oscila entre as finalidades de promover a educação

geral e a educação profissional, ora separadas, ora articuladas, ao sabor das políticas públicas de cada período. Para Frigotto (2005), um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, revela-nos o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa com a nossa educação. Todavia, segundo ele, é no Ensino Médio que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. As mudanças por que passa a Educação Profissional no país se inserem nesse contexto. Justamente por isso, nas últimas três décadas, esta modalidade de ensino tem gerado muitas reflexões por parte de cientistas de diversas áreas das Ciências Humanas, especialmente da área de Educação, o que tem fomentado uma significativa produção intelectual que aponta para um debate bastante promissor e que traz à tona questões muito pertinentes para a sociedade contemporânea.

No início dos anos 2000 percebe-se uma luta entre sociedade e governo no sentido de revogar o decreto conservador n. 2.208, de 17 abril de 1997, que proibia que o Ensino Médio propiciasse também uma formação técnica na modalidade integrada. Desde a promulgação da última Lei de Diretrizes Bases (LDB) em 1996 até o ano de 2004, houve uma mobilização pela revogação do supracitado decreto apontando para a necessidade da construção de uma nova regulamentação que retomasse a ideia de Educação Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Profissional. E é nesse contexto de lutas políticas que foi promulgado o novo decreto que regulamentaria a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, o n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Este, por sua vez, prevê a oferta do Ensino Médio Integrado, entretanto permite, ainda, a oferta, a cargo da instituição de ensino, das modalidades concomitante e subsequente. Para muitos estudiosos, o referido decreto não traz modificações estruturais efetivas na organização desta etapa da Educação Básica.

A análise dos documentos que regulam o Ensino Médio Integrado (EMI) no Brasil evidencia a falta de compromisso com uma proposta de Ensino Médio verdadeiramente integrado à Educação Profissional, o que pode ser notado no Decreto n. 5.154/04 que muito pouco avançou em relação ao decreto anterior, o n. 2.208/97. O que se pode notar é que a legislação furta-se do compromisso com os

princípios e finalidades educacionais que prezam pela formação humana integral, a partir dos conceitos de omnilateralidade, politecnia e o trabalho como um princípio educativo fundamental.

O levantamento bibliográfico para essa investigação fez-se de suma importância no sentido de elucidar a compreensão de uma realidade tão diversa que é a de jovens que se diferenciam através de grupos sociais formados pela clássica dicotomia de classes. Essa dualidade social acaba por instaurar no âmbito da escola uma outra dualidade, qual seja, a separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante. Para o alargamento dessa compreensão, a travessia pela dimensão histórica do EMI no Brasil foi fundamental, assim como o entendimento das suas concepções, princípios e finalidades. A discussão das categorias juventude, trabalho e educação também se fez imprescindível para o embasamento desta temática, pois tem exigido a cada dia uma maior atenção política e acadêmica, constituindo-se em rico objeto de estudo.

Pretendeu-se, desta maneira, com esta pesquisa, discutir como se dá, de fato, essa política educacional no interior da instituição ofertante, com ênfase nas concepções dos estudantes sobre Ensino Médio Integrado e suas expectativas acadêmicas e/ou laborais. Como forma de se aproximar do objeto em estudo, foi tomado como *locus* de pesquisa um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais que oferece esta modalidade de ensino desde o ano de 2007. Neste trabalho, os sujeitos que acessam o Ensino Médio Integrado foram tomados como objeto central de análise e objetivou-se, principalmente, analisar os motivos que levaram esses estudantes a optarem por cursos dessa natureza. Desejou-se, ainda, identificar qual(is) o(s) papel(éis) que os estudantes atribuem a esta modalidade de ensino; compreender quais as suas expectativas em relação a sua inserção no mundo do trabalho e/ou à continuidade dos seus estudos, além de traçar o perfil desses indivíduos.

Algumas questões vêm à tona quando se trata da oferta do Ensino Médio Integrado. O que realmente almejam e quais os dilemas de um jovem que opta por cursos dessa natureza? O nosso empenho, nesse sentido, foi analisar se as características dessa modalidade de educação influenciaram na escolha do estudante pelo curso e, uma

vez feita a escolha, quais as expectativas desses sujeitos em relação à conclusão de seus estudos. Conhecer o que querem os sujeitos que buscam por esses cursos, observando a relação que se estabelece entre o ensino ofertado e a profissionalização ou prosseguimento dos seus estudos, bem como quais as possíveis contribuições desta oferta para o futuro egresso também foram questões que compuseram a investigação.

Apresentaram-se, ainda, como relevantes, as seguintes questões: por que os estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição optaram por esta modalidade de ensino? O EMI no *campus* em questão contempla as necessidades dos jovens para o ingresso no Mundo do Trabalho? Qual o traçado dos perfis desse grupo de indivíduos? Quais são as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho-universidade?

Para isso, a compreensão do que querem os sujeitos que se beneficiam dessa política pública fez-se imprescindível para que fossem abandonadas visões superficiais de educação profissional e técnica.

CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As concepções que sustentam o conceito de integração entre a educação geral e a educação profissional devem ser buscadas e compreendidas no contexto das lutas proletárias do século XIX contra as inúmeras formas de exploração desses sujeitos e nas críticas à concepção burguesa de educação.

Teóricos como Karl Marx e Friedrich Engels desenvolveram críticas acerca da questão da alienação a partir da formulação do método do Materialismo Histórico que é essencialmente baseado no conceito de “consciência de classe” surgindo com o proletariado da revolução industrial. Para Marx (1979), sem proletariado não há consciência de classe e o protagonista da história, o verdadeiro e único sujeito da história é a consciência de classe. Nesse sentido, a partir do momento em que o trabalhador adquire consciência de si enquanto classe, vê-se responsável por transformar a sociedade capitalista em sociedade sem classes.

Nessa mesma direção, Gramsci (1986), ao fazer uma releitura das obras marxistas e delas se aproximar, defende que a cultura do povo é um dos instrumentos da práxis sociopolítica, sendo ela uma das vias que pode vir a propiciar às massas uma consciência verdadeiramente criadora de uma outra ordem hegemônica. Isto nos remete a pensar que a hegemonia, como bem colocam Castro e Rios (2007), enquanto direção moral e intelectual, não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, faz-se também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe específica criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas. Somente o povo, provido de cultura, é capaz de fazer a contrarrevolução necessária à sua emancipação. Ainda amparados nas ideias dos sobreditos autores, mesmo não sendo este o fim para Gramsci, a criação de uma sólida base social permitiria que as pessoas tivessem acesso àquilo que, historicamente, sempre lhes foi negado, o conhecimento construído coletivamente e que, numa sociedade capitalista, foi transformado em propriedade privada. É com este conteúdo dialético que Gramsci compreende o conhecimento; não como um tipo ideal, mas como parte de um processo político de construção de uma outra hegemonia ou de uma contra-hegemonia.

As críticas de Marx estenderam-se até ao ensino profissional universal proposto pela burguesia que “[...] consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou à mudança na divisão do trabalho” (MANACORDA, 1990 apud FERNANDES, 2012, p. 94-95).

Para Marx, era necessário abolir o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os polos da sociedade, ainda que em sentido oposto. Se por um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico (SUCHODOLSKI, 1978 apud CARDOZO, 2013). E é no sentido de um melhor entendimento desta clássica dicotomia educacional, que se expressa através da dualidade de oportunidades segundo as classes sociais, que se pretende discutir as concepções de Ensino Médio Integrado no Brasil.

Da análise levada até então a efeito emerge a linha a ser seguida baseada nas ideias de Kuenzer (2009) na definição de uma concepção de Ensino Médio que permita avançar na direção da construção possível da escola unitária universalizada, considerando as condições concretas historicamente dadas.

A forma integrada de oferta do Ensino Médio com a Educação Profissional obedece, de acordo Ramos (2007), a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade de os jovens e adultos terem a formação profissional mediada pelo conhecimento.

Para o alargamento da compreensão dessa nova escola, unitária e politécnica por natureza, faz-se imperioso considerar os conceitos que são inerentes a uma perspectiva integrada de educação.

Para Kuenzer (2005), um primeiro conceito é a politecnia, que significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, para a autora é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da

totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2005).

Ramos (2007) entende a politecnicidade como uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

O trabalho como princípio educativo, conceito também ligado à integração, para Ramos (2007) no seu sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Para a autora, compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

A LDB, em seu artigo 35, inciso IV, ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo, aponta a síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos (KUENZER, 2009). Essa concepção, para Kuenzer (2009), é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, o conjunto de ações, materiais, espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a

sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

Conforme Ramos (2007), do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no Ensino Médio com a educação profissional. Antes, porém, é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. E continua, ancorada nas ideias de Simões (2007), defendendo que o Ensino Técnico, articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional que, na integração de campos do saber, se torna fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Outro conceito inerente à integração é o da práxis. Kuenzer (2005) infere que a escola constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão capitalista do trabalho entre indivíduos distintos, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (MARX; ENGELS, 1979.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. Nesse sentido, a práxis educativa, que é a síntese da teoria e prática, vê-se esvaziada pela lógica da polarização das competências. É prática, por

ser capaz de transformar a natureza, orientando a ação humana, e teórica, na medida em que esta ação é consciente.

A formação omnilateral também está ligada à integração por expressar, de acordo com Ramos (2007), uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Este sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. Também pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, neste sentido, possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Para que se entenda como está ocorrendo a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio a partir dessas concepções é preciso chegar ao chão da escola com a compreensão de que as categorias que norteiam a integração, sejam a politecnia, o trabalho como princípio educativo; a formação omnilateral; o trabalho; a ciência e a cultura, estejam expressas no trabalho pedagógico de cada professor, não no trabalho fragmentado das disciplinas que não dialogam entre si, mas pelo diálogo entre elas na construção de uma nova forma, que supere a sobreposição de conhecimentos expressos nos conteúdos.

O Ensino Médio, desta maneira, precisa formar amplamente o ser humano a fim de fazê-lo verdadeiramente integrado à sociedade. Fazer parte desta sociedade com dignidade significa encontrar o caminho da realização. Por isso, urge a necessidade de se encontrar uma identidade para esta modalidade de ensino, o que poderia apontar importantes indícios para a construção de um ensino forte capaz de responder efetivamente às demandas concretas da juventude.

Para isso, a escola pública de Ensino Médio deverá ser, segundo Kuenzer (2009), efetivamente democrática e expressar isso em seu projeto pedagógico que, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propicie as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. É essa nova concepção que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer para uma parcela da população condenada *a priori* à pobreza cultural, tida como irremediável em face da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil. Ao contrário, a escola média compreenderá que os culturalmente diferentes, porquanto desiguais com relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante. A escola média, então, deverá ser capaz de, articulando trabalho, ciência e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações (KUENZER, 2009).

Uma escola dessa natureza para Ramos (2007) precisa ser politécnica, isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isso, são apresentados os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Ramos (2007) depreende que os estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de

sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA: a abordagem metodológica

A pesquisa caracterizou-se como sendo de dupla abordagem: qualitativa e quantitativa, na qual foram utilizados, como métodos de coletas de dados, a composição de um grupo focal com oito participantes e a aplicação de questionários estruturados à população total de estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na instituição.

Diante das características da pesquisa pretendida, optou-se por dividi-la, inicialmente, em duas fases:

- Fase I: realização de um grupo focal com estudantes do EMI com o objetivo de aprofundar as questões de pesquisa e visando contribuir para o aprofundamento das questões do questionário estruturado;
- Fase II: aplicação de questionários estruturados a trezentos e sessenta e três estudantes que cursam o EMI no campus com o objetivo de conhecer melhor a realidade do campo.

O universo da população foi formado por todos os alunos matriculados nas três séries dos três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Agroindústria, Agropecuária e Informática.

Para o grupo focal foram selecionados oito estudantes do EMI, sendo: quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino (que assim se autodeclararam), englobando estudantes da primeira, segunda e terceira séries.

Para responder ao questionário estruturado, considerou-se a população total de estudantes dos Cursos Integrados no *campus*.

Dadas as características da pesquisa quantitativa, como a facilidade de tabulação de dados a partir do programa *LimeSurvey*, optou-se por envolver todos os estudantes nesta fase da pesquisa.

A COLETA DE DADOS

O grupo focal

Esta etapa da pesquisa foi realizada a partir de um roteiro com questões que se dividiram em quatro partes: perfil do estudante; motivos de entrada no curso; experiências com o EMI e perspectivas após a conclusão do curso. Na primeira parte, perfil dos estudantes, levantou-se: nome, idade, curso, série, trajetos anteriores de escolarização e cidade de origem. Na segunda parte, motivos de entrada, abordou-se como se deu a opção pelo curso e os tipos de influências que os estudantes tiveram para iniciá-lo na instituição. A terceira parte, experiências com o EMI, subdividiu-se em atendimento de expectativas anteriores à entrada no EMI; pontos positivos e negativos do curso e/ou da instituição que, por sua vez, se subdividiu em estrutura física e recursos materiais, atuação docente, ciência e tecnologia, experiências com o internato e o impacto da instituição na região e os Arranjos Produtivos Locais e Arranjos Produtivos Regionais; dificuldades encontradas no curso, diferenças entre as aulas e professores da formação geral e específica. Importante ressaltar que o tópico "experiências com o internato" só surgiu como ponto importante de análise no desenrolar da conversa, quando a pesquisadora percebeu a importância que os estudantes conferiam ao internato como forma de mantê-los no curso. A quarta e última parte diz respeito às perspectivas desses estudantes após a conclusão do curso. Para isso, foram selecionados como tópicos "a opção

imediate pelo mundo do trabalho" e/ou a "opção imediata pela continuidade dos estudos".

O questionário estruturado

Os questionários foram aplicados no laboratório de informática da instituição através do programa *LimeSurvey* aos sujeitos participantes da pesquisa, sem nenhum tipo de interferência em suas respostas.

O questionário estruturado foi composto de vinte e seis questões que visaram revelar alguns dos perfis centrais que mostraram os percursos desta população e suas expectativas em relação ao futuro. O questionário apresentou, inicialmente, questões que versaram sobre as informações gerais dos alunos e, posteriormente, foi subdividido em seis partes: perfil e renda familiar, trajetórias anteriores de escolarização, motivos de escolha pelo Ensino Médio Integrado, avaliação da instituição e curso, empregabilidade e perspectivas após a conclusão do curso.

Os questionários foram respondidos por trezentos e sessenta e três estudantes, ou seja, a população do EMI que estava presente no *campus* nos dias da pesquisa, em seus três cursos e três séries distintas.

A partir dos dados coletados foi possível levantar o perfil dos estudantes do EMI na instituição, além das suas impressões acerca do curso e da instituição, bem como suas expectativas em relação à conclusão dos seus estudos.

Esses dados foram imprescindíveis para que fossem alargadas as visões acerca desses sujeitos e para conduzir pesquisas institucionais que atendam a esta população em suas necessidades, de acordo com suas características.

CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO E O PÚBLICO ATENDIDO PELO EMI

A partir das etapas da pesquisa, pode-se traçar um perfil geral dos estudantes do EMI no *campus* pesquisado, além de conhecer

suas concepções sobre a instituição e curso, seus trajetos anteriores de escolarização, suas experiências estudantis e laborais e suas perspectivas para o futuro. Procurou-se, ainda, entender se o EMI na instituição tem cumprido o seu papel de formar amplamente os seus estudantes, assim como preconiza a sua concepção.

Os sujeitos pesquisados têm idades que variam de 14 a 19 anos e, em sua grande maioria, não apresentam defasagem idade/série. Os resultados mostram que, quanto à cor/raça dos estudantes, a maioria é parda. Quanto ao estado civil, 99% são solteiros, não possuem filhos e apenas estudam. Em relação ao sexo, pode-se perceber que as mulheres ocupam quase a metade das vagas dos cursos integrados, o que nega a máxima durante muito tempo defendida de que as instituições que ofertam educação profissional, especialmente as de vocação agrícola, abrigam, quase que exclusivamente, estudantes do sexo masculino.

O curso técnico em agropecuária, mesmo com sua tradição, não abriga mais a grande maioria dos estudantes, o que demonstra o espectro de novas possibilidades de formação técnica que são percebidas e valoradas pelos sujeitos.

Os estudantes são, em sua grande maioria, oriundos de famílias de baixa renda, apresentando renda total familiar de até dois salários-mínimos. Dos 363 estudantes participantes da pesquisa, 228 enquadram-se nesta categoria familiar. Isso demonstra que o público que frequenta a instituição de ensino em questão é oriundo de famílias de baixa renda. Desses 228 estudantes com renda de até dois salários, 179 não se beneficiam de nenhuma política de transferência de renda, ou seja, 64,39% da população pesquisada. Esses números podem sugerir que os benefícios governamentais não estão atingindo plenamente a população que deles necessita. Kuenzer (2009) acredita que as finalidades postas para o EMI pela LDB somente serão possíveis de concretização quando esta modalidade de ensino estiver plenamente democratizada, oferecendo a todos educação profissional de qualidade, especialmente para aqueles cujas condições concretas de existência não estão dadas de antemão.

Considerando os três cursos integrados oferecidos pela instituição, Agroindústria, Agropecuária e Informática, e o local de residência dos estudantes, campo ou cidade, nota-se que uma

pequena quantidade de estudantes, apenas 14,32%, tem família residente no campo. Esses dados aplicam-se, inclusive, ao curso técnico em agropecuária. Os números negam a fala dos estudantes do grupo focal que destacaram que a maioria dos alunos deste curso o teria escolhido para trabalharem como técnicos na propriedade rural da família, ideia até hoje disseminada em relação aos alunos que frequentam esses cursos. Confrontando esses dados com as ideias de Cecchim e Vieira (2012) percebe-se um enfrentamento à antiga ideia de que as escolas técnicas agrícolas eram destinadas aos filhos dos produtores rurais. É importante salientar que os alunos pesquisados apresentam, hoje, características bastante diferentes do que durante muito tempo se acreditou que possuísem. Isso significa dizer que o público desta instituição de ensino pesquisada é, em sua grande maioria, ou seja, 85,68%, residente na cidade e não são filhos de produtores rurais.

Em relação à escolaridade dos pais dos estudantes, fica evidente que as mulheres têm mais anos de escolaridade do que os homens. Enquanto a maioria dos pais (pai) dos estudantes têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, as mães possuem o Ensino Médio completo. Apenas 6,6% dos pais (pai) concluíram o Ensino Superior. Já em relação às mães dos estudantes, 12,4% concluíram este nível de ensino. Estes números corroboram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) de que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens. Ao publicar os indicadores sociais das mulheres no Brasil, o IBGE destaca a elevação dos níveis de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas. Para a faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual de mulheres na escola é superior ao dos homens em 2,5 pontos percentuais. A maior diferença percentual por sexo encontra-se no nível “superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens (IBGE, 2018).

A grande maioria dos estudantes cursou o Ensino Fundamental integralmente em escola pública. Esses dados negam a ideia preconizada, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, de que os alunos mais abastados, principalmente os oriundos das

escolas primárias particulares, começaram a se adiantar para as escolas técnicas e que essas instituições se tornaram escolas da elite de *facto* (CASTRO, 2005).

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA CONCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS

As percepções dos estudantes do EMI levaram a algumas reflexões importantes que podem configurar-se como elementos essenciais de análise para a instituição.

A trajetória dos estudantes para o mundo adulto apresentou-se sob dois ângulos: aqueles que apontaram como maior motivação de escolha pelo EMI "dar prosseguimento aos seus estudos/cursar uma faculdade" e aqueles que optaram por esta modalidade de ensino, especialmente, para num futuro próximo, "entrar imediatamente no mundo do trabalho". Mais da metade dos estudantes disse que fazer uma faculdade após a conclusão do EMI é seu principal objetivo. Esses dados apontam uma tendência desses estudantes a darem continuidade aos seus estudos. Contudo, os resultados ainda provam que, mesmo que a maioria dos estudantes deseje entrar numa faculdade após a conclusão do curso, muitos querem fazê-lo conciliando estudo e trabalho. A pesquisa apontou que, para a maioria dos jovens pesquisados, o ingresso no ensino superior deverá vir acompanhado de sua entrada no mundo do trabalho. Isso demonstra que esta etapa da Educação Básica parece funcionar como um passaporte para o mercado de trabalho formal, sobretudo para os jovens oriundos de famílias de baixa renda (SOARES; CARVALHO; KIPNIS, 2003 apud MATTOS; CHAVES, 2010).

Um ensino de qualidade para esses adolescentes configura-se como uma luta em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da

sociedade dos homens (MANACORDA, 1990, p. 172 apud FERNANDES, 2012).

Os dados também mostram que, para um terço dos estudantes, o curso técnico foi preponderante para a escolha do EMI, inclusive metade deseja trabalhar na área do curso técnico que está cursando. Desta forma, não se pode negar a importância que conferem à formação técnica escolhida. Quando perguntados sobre o quanto o Ensino Médio (formação geral) foi um diferencial para a escolha pelo EMI, dois terços dos estudantes declararam que optaram pelo EMI principalmente pelo Ensino Médio, o que fortalece a ideia de que, se a instituição oferecesse apenas o Ensino Técnico na forma concomitante, provavelmente a grande maioria não cursaria. Isso reforça a ideia de um Ensino Médio Integrado que forme pelo trabalho e na vida, para o desempenho de todas as funções inerentes ao ser, garantindo aos sujeitos uma formação integral em todas as suas dimensões: espiritual, física, social, emocional, cultural, laboral, dentre outras.

Importante esclarecer que a concepção de Ensino Médio Integrado que conduz esta pesquisa considera uma ideia de formação humana ampla, capaz de enfrentar e romper, como salienta Frigotto (2005), com as dicotomias entre o geral e o específico, o politécnico e o técnico ou a educação básica e a técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. Nesse sentido, a separação aqui apresentada dos motivos que levaram os estudantes a optar pelo EMI é apenas metodológica, como forma de facilitar e ampliar o entendimento de fatores isolados de escolha, mas dentro de uma conjuntura de análise mais ampla.

A maioria desses sujeitos não almeja fazer uma faculdade na área do curso técnico que está cursando, o que mostra uma tendência de escolha por cursos superiores que nada ou muito pouco têm a ver com a sua formação técnica. Por isso, faz-se imperiosa uma educação profissional que ultrapasse os limites da educação estritamente técnica, mas que seja capaz de formar amplamente o cidadão do trabalho, para o trabalho, independente dos trajetos posteriores de escolarização que cada um irá traçar para a sua vida.

Desta maneira, elabora-se aqui uma consideração: os estudantes do EMI desse *campus* agrícola do IFNMG optaram por

esta modalidade de ensino principalmente pela formação geral, contudo, além de conferirem importância à formação técnica recebida, mostram-se muito satisfeitos com as aulas e professores da área técnica.

O fato de o *campus* ser próximo à residência dos estudantes parece não os ter influenciado a escolher a instituição. A maioria desses alunos escolheu o educandário por outros atributos que não incluem a proximidade de seus lares. Entretanto, o fato de ser uma instituição federal de ensino foi um grande motivador na escolha desses sujeitos.

Importante destacar, ainda, o quanto a reputação docente foi preponderante para a escolha dos estudantes pelo EMI. Em relação à avaliação que fazem da instituição de maneira geral, a maioria declarou estar satisfeita.

Dois terços dos estudantes demonstram estar satisfeitos com a política de assistência estudantil, principalmente com o internato/semi-internato ofertado pelo *campus* aos estudantes residentes em outras cidades, o que se mostra como um importante fator de permanência desses sujeitos na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar a opção dos estudantes de um *campus* agrícola do IFNMG pelo Ensino Médio Integrado, evidenciando quais fatores foram preponderantes para a escolha por esta modalidade de ensino ainda tão merecedora de maiores esclarecimentos.

Analisar esses aspectos à luz das determinações da conjuntura educacional, econômica e política, buscando compreender, a partir das contradições evidenciadas nas falas dos seus sujeitos, a sua lógica, foi o objetivo deste trabalho. Para fazê-lo, tomou-se como referência a opinião daqueles que são os principais interessados no entendimento mais alargado das questões implícitas ao EMI: os estudantes que acessam os cursos desta natureza.

O Ensino Médio ainda é entendido por uma dupla concepção que o evidencia. Para Kuenzer (1997) é esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do

trabalho — que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Buscou-se, com este público, mostrar que os estudantes são sujeitos de direito no Ensino Médio. Nesse sentido, Brutti (2004) acredita que nessa concepção de sujeito de direito não se quer dizer, tão só, sujeito a quem se atribuem faculdades subjetivas em relação a um ordenamento positivo que está à disposição de todos. Quer-se, isto sim, considerá-lo um ser em desenvolvimento, cujas percepções sensoriais captaram e acumularam experiências, ao longo de sua tenra existência, a ponto de formá-lo um ser ímpar. E é, deste modo, como ser sem igual, que deve ser tratado.

As etapas desta pesquisa (grupo focal e questionário estruturado) foram essenciais na compreensão do que desejam estes sujeitos e quais são as representações que constroem da instituição, do curso, de seus professores, colegas e o que almejam para o futuro, etapa ainda tão incerta para a maioria desses adolescentes.

As percepções dos estudantes do EMI da instituição pesquisada levaram a algumas reflexões importantes que podem configurar-se como elementos essenciais de análise para este educandário.

A partir das etapas da pesquisa, pode-se traçar um perfil geral dos estudantes do EMI na instituição, além de conhecer suas concepções sobre a instituição e curso, seus trajetos anteriores de escolarização, suas experiências estudantis e laborais e suas perspectivas para o futuro. Procurou-se, ainda, entender se o EMI neste *campus* tem cumprido com o seu papel de formar amplamente os seus alunos, assim como preconiza a sua concepção.

Assim, com os resultados desta pesquisa, depreende-se que muito ainda deve ser feito pela instituição a fim de que se conheça a realidade dos seus estudantes para que se possa formá-los na vida pelo trabalho. Contudo, já se pode notar sinalizações positivas dos adolescentes em relação às concepções que têm da instituição e do curso. Exigir que estes sujeitos saibam exatamente o que querem para um futuro próximo pode não ser o melhor caminho. Mas, será através

da interpretação de suas contradições e imaturidades que se poderá chegar mais próximo desses sujeitos.

Imbuídos de um espírito de luta por um Ensino Médio que seja verdadeiramente integrado e, motivados pelo pensamento de Ramos (2005), acreditemos na capacidade coletiva e aguerrida de defender ideias e de propor a construção de novas possibilidades. O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá.

Ramos (2005) afirma que não há dúvida de que há duas lutas que se complementam na realidade brasileira. Uma é a da educação, no sentido de uma reconstrução completa de suas concepções, de suas finalidades, a serem comprometidas com a classe trabalhadora. A finalidade da educação não deve ser a formação “para”, seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida. A outra luta é a questão do trabalho como necessidade e meio de produzir a existência.

Espera-se que os resultados encontrados nesta pesquisa possam ser úteis à instituição pesquisada no sentido de subsidiar estudos prospectivos acerca do Ensino Médio Integrado considerando o entendimento daqueles que são os verdadeiros sujeitos desta modalidade de ensino. Pretendeu-se, desde o início, dar voz aos estudantes e enxergar o EMI sob a ótica de quem se beneficia diretamente desta política.

Entender esta modalidade de ensino faz-se imperioso no sentido de abandonar visões, muitas vezes superficiais, de Ensino Médio Integrado. Acredita-se que, partindo dos principais interessados, que são os estudantes que se beneficiam desta política educacional, estejamos na direção do clareamento das ideias capazes de construir um novo momento para aqueles que optaram, seja qual for o motivo, por um Ensino Médio do trabalho, na visão mais profunda que esta palavra pode alcançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7-760, 18. abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 18, 24 jul. 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUTTI, Roger Spode. A escola, o sujeito e o direito. **Boletim Jurídico**, Uberaba, n. 101, nov. 2004. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=409>. Acesso em: 03 ago. 2013.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação profissional limites e possibilidades**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC da Unesp**, Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CECCHIM, Raul; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. O curso técnico em agropecuária: histórico e perfil dos alunos e egressos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, I., FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, I., 2012, Pelotas. **Anais** [...] Pelotas: IFRS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2004/Raul%20Cecchin%20e%20Marilandi%20Maria%20Mascarello%20Vieira.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

FERNANDES, Maria Clara A. C. Uma educação para além do capital é uma educação para além do trabalho? Princípio educativo em Gramsci e Mészáros. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais** [...] Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em:

http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf. Acesso em: 22 jul. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 38, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **O ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, abr. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2012.

MARX, Karl. Proudhon. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. Lisboa: Presença, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. Lisboa: Presença, 1979.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos.

Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2013.

RAMOS, Marise N. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: RAMOS, Marise N. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED: 2007.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M.

Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007.

Recebido em: *Junho/2021*.

Aprovado em: *Dezembro/2021*.

A corporeidade e o desenvolvimento pessoal na formação continuada de professoras

Fernanda Pastori Franzé ¹

Fernanda Rossi ²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento pessoal de professoras, concebendo a corporeidade como matriz orientadora de um processo de formação continuada na docência. O estudo foi desenvolvido no âmbito de um programa de formação continuada em yoga e educação e contou com a participação de 17 professoras atuantes na Educação Infantil de um Sistema Municipal de Ensino do interior de São Paulo. Os dados foram gerados por entrevistas semiestruturadas. As análises resultaram em reflexões sobre a corporeidade no âmbito do conhecimento de si e das relações afetivas e sociais. Constatou-se que o processo formativo promoveu a consciência corporal, o respeito aos limites do corpo, a descoberta das potencialidades, a consciência na respiração, a diminuição de dores físicas, estados de relaxamento, flexibilidade e equilíbrio. Somadas a tais percepções, as professoras indicaram melhor controle de ansiedade e de agitação, reflexões pessoais, socialização, autocontrole e tranquilidade. Conclui-se que a formação alcançou a dimensão pessoal das professoras, potencializando a manifestação e expressão da corporeidade por meio da prática e filosofia do yoga. A corporeidade presente nos processos formativos pode agregar mais qualidade na

¹ Mestra em Ciências da Motricidade. Professora da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física, CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4174-1687>. E-mail: pastorifermanda@gmail.com

² Mestra e Doutora em Ciências da Motricidade. Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física, CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4760-4712>. E-mail: fernandarossiunesp@gmail.com

ampla esfera da formação docente, contemplando a dimensão pessoal articuladamente à profissional.

Palavras-chave: formação continuada de professores(as); desenvolvimento pessoal; corporeidade.

Corporeality and personal development in continuing teacher education

ABSTRACT

This article aims to analyze the possibilities of personal development of teachers, conceiving corporeality as a guiding matrix for a continuing education process in teaching. The study was developed as part of a continuing education program in yoga and education and had the participation of 17 teachers working in Early Childhood Education in a Municipal Education System in the interior of São Paulo. Data were generated through semi-structured interviews. The analyzes resulted in reflections on corporeality in the context of self-knowledge and affective and social relationships. It was found that the training process promoted body awareness, respect for the limits of the body, the discovery of potential, awareness of breathing, reduction of physical pain, states of relaxation, flexibility and balance. Added to these perceptions, the teachers indicated better control of anxiety and agitation, personal reflections, socialization, self-control and tranquility. It is concluded that the training reached the personal dimension of the teachers, enhancing the manifestation and expression of corporeality through the practice and philosophy of yoga. The corporeality present in training processes can add more quality to the broad sphere time in Word with new buttons that are shown where you need them.

Keywords: continuing teacher education; personal development; corporeality.

Corporalidad y desarrollo personal en la formación continua del profesorado

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las posibilidades de desarrollo personal de los docentes, concibiendo la corporeidad como matriz rectora de un proceso de formación continua en la docencia. El estudio se desarrolló en el marco de un programa de educación continua en yoga y educación y contó con la participación de 17 docentes que trabajan en Educación Infantil en un Sistema Educativo Municipal del interior de São Paulo. Los datos se generaron a través de entrevistas semiestructuradas. Los análisis dieron como resultado reflexiones sobre la corporeidad en el contexto del autoconocimiento y las relaciones afectivas y sociales. Se encontró que el proceso de entrenamiento promovió la conciencia corporal, el respeto por los límites del cuerpo, el descubrimiento de potencialidades, la conciencia de la respiración, la reducción del dolor físico, los estados de relajación, flexibilidad y equilibrio. Sumado a estas percepciones, los docentes indicaron un mejor control de la ansiedad y la agitación, las reflexiones personales, la socialización, el autocontrol y la tranquilidad. Se concluye que la formación alcanzó la dimensión personal de los docentes, potenciando la manifestación y expresión de la corporalidad a través de la práctica y filosofía del yoga. La corporeidad presente en los procesos de formación puede sumar más calidad al amplio ámbito de la formación docente, contemplando la dimensión personal en conjunto con la profesional.

Palabras clave: formación continua del profesorado; desarrollo personal; corporeidad.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores(as) vem, ao longo dos anos, sendo desenvolvida nas diversificadas áreas do conhecimento com a função primordial de promover melhorias na educação. O processo formativo é composto por conhecimentos científicos,

culturais e filosóficos e conhecimentos didático-pedagógicos e teórico-práticos, sendo que de acordo com seus pressupostos de desenvolvimento, conduzem de forma significativa ou não o resultado em práticas pedagógicas. Contudo, nesse espectro de elementos, ainda é pouco contemplada e analisada a dimensão da formação pessoal dos(as) docentes.

O processo permanente de aprendizagem do professor(a), como direito previsto na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no PNE – Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), deve ser condizente com o desenvolvimento das diferentes esferas constituintes do ser humano. A identidade profissional e pessoal do professor(a) não podem ser dissociadas, por isso devem ser propostas ações formativas que unifiquem essa visão do(a) docente como um profissional que busca desenvolver-se em todos os seus aspectos.

Nóvoa (2017) ressalta três dimensões a serem consideradas no aspecto pessoal que resultam em atitudes condizentes à docência. Primeiro, o(a) professor(a) precisa ter vida cultural e científica própria, enriquecendo seu repertório pessoal, concomitantemente sua densidade formativa. É preciso também ampliar a dimensão ética, em que o trabalho é exercido assumindo o compromisso com todos os alunos e alunas. E, por último, o autor aponta a necessidade de o(a) docente estar preparado para as diversas situações e imprevistos, tornando sua dimensão pessoal tão relevante quanto a profissional.

A dimensão pessoal da formação docente também é defendida por Avalos *et al.* (2010), Ferreira e Santos (2016) e Imbernón (2016). Avalos *et al.* (2010) apresentam como itens constituintes dos conhecimentos necessários para as práticas de ensino: as significações, as crenças e as emoções. Imbernón (2016) ressalta que a formação docente para valores e atitudes reconhece que o(a) professor(a) precisa ser o melhor primeiro para si, e depois para o seu contexto escolar. Considerando que a formação continuada deve ir além do desenvolvimento de conteúdos ou reconstrução de saberes pedagógicos, Ferreira e Santos (2016) enfatizam a sua potencialidade para a construção e ressignificação de conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão docente.

Diante da necessidade cada vez mais emergente de investimento em formação continuada com qualidade e que resulte em processos educativos efetivos nas escolas, surgem questionamentos sobre os pressupostos e formatos dessa dimensão da profissão docente. Considerar a corporeidade como parte integrante desse processo constitui interesse desta pesquisa.

A compreensão da corporeidade como elemento formador na docência ainda é incipiente em propostas formativas. Martins (2015) e Moreira, Chaves e Simões (2017) apresentam a corporeidade no processo de educação como o entendimento do corpo e seus movimentos como criadores de cultura, propagadores das criações humanas e seus significados, atribuindo ao movimento e ao corpo humano um papel muito além das estruturas biológicas e conhecimentos mecanizados. Também para Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), a corporeidade abrange uma educação proveniente das relações entre o ser humano, o mundo, a sociedade e a cultura. Os autores reforçam a compreensão que se deve ter a respeito do movimento corporal na trajetória de aprendizagem, evolução e desenvolvimento ao longo da vida humana. Relatam que durante a formação é preciso que os(as) professores(as) compreendam a corporeidade (sua e de seus alunos), experimentem práticas que a incluam e sejam convencidos(as) de que o processo de educação necessita incluir o entendimento do corpo, garantir sua efetiva presença (reflexiva, vivencial) na aprendizagem, atribuindo significado na formação.

Strzacappa (2001) e Garanhani e Naldony (2015) defendem que o(a) professor(a) é a referência inicial do processo de conhecimento do corpo para a criança, assim sendo é preciso que a formação docente inclua em seus objetivos a busca pela construção e ressignificação dos saberes sobre o corpo.

Com o propósito de aprofundar tais reflexões, objetivamos nesta pesquisa analisar as possibilidades de desenvolvimento pessoal de professoras, concebendo a corporeidade como matriz orientadora de um processo de formação continuada na docência.

Partimos do pressuposto de que a apropriação e reconstrução de conhecimentos no contexto da formação continuada e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento nas práticas

pedagógicas, perpassam por uma formação que promova o desenvolvimento pessoal (formação em atitudes, valores, emoções, posturas, reconhecimento de si), e não somente os aspectos do plano do profissional, concebendo o(a) professor(a) como protagonista do processo de construção de suas concepções e ações, o que implica em considerar a corporeidade, mediante experiências corporais e reflexões de si, nas ações formativas.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): corporeidade e desenvolvimento pessoal

A formação permanente na docência não deve ter como objetivo principal reproduzir conhecimentos transmitidos prontamente por outros profissionais, como receitas de bom ensino e boas práticas. Ao iniciar sua atuação em sala de aula, o(a) professor(a) transforma-se em um agente construtor do saber, do seu saber docente e do saber coletivo diante do grupo em que está inserido, pois o “profissional da educação é construtor de um conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Nesse sentido, Imbernón (2016) faz uma análise das necessidades de mudanças nos modelos de formação continuada. O autor ressalta que é necessário repensar a cultura profissional em que percam espaço a padronização, a descontextualização e o predomínio de uma teoria que não condiz com o contexto dos(as) professores(as). A formação continuada precisa superar a ênfase conteudista e como indicam Ferreira e Santos (2016, p. 3) constituir-se como um caminho para “construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão”. Segundo os autores, a profissão docente exige diferentes habilidades dos(as) docentes, especialmente porque desenvolvem seu trabalho em contextos heterogêneos, exigindo conhecimentos para além do domínio de conteúdo e de processos didático-pedagógicos.

Imbernón (2016) aborda a necessidade da ética ao se desenvolver ações formativas docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada. Para o autor, essa formação ética deve

conduzir à apreciação de valores que levam à moral educacional. Uma formação docente com valores éticos e morais significa considerar que conhecimentos como as atitudes e emoções são relevantes e não menos importantes que os conteúdos de ensino de uma determinada área de conhecimento. Tais atitudes e valores consistem na realização de trabalho em grupo, comunicação, resolução de problemas e conflitos, desenvolvimento pessoal com a equipe docente, entre outros.

Nóvoa (2017) cita o valor da disposição pessoal no exercício da docência e a relevância do(a) professor(a) se autoconhecer e se autoconstruir, reiterando a condição da profissão nas dimensões pessoal e profissional ao relacionar o ser com o como se ensina, sendo que para isso é preciso tempo e espaço. Nessa perspectiva, o autor traz à reflexão a importância da formação humana na docência, ao considerar as dimensões da vida cultural e científica próprias do(a) docente, a dimensão ética e a capacidade de lidar com diferentes situações em seu cotidiano, tornando a dimensão pessoal uma esfera de conhecimento tão atuante quanto a profissional: “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Estudos apontam que os(as) professores(as) atribuem a si o papel da formação moral dos estudantes, sendo necessária a condução e resolução de conflitos que utilizem dos seus valores morais e da própria intuição. Nesse caso, a intuição é o resultado de práticas mentais, sob a análise racional de riscos, situações de flexibilidade, rapidez e precaução. Seria o equilíbrio entre a racionalidade e a criatividade, utilizando esses exercícios da intuição como suporte (VIANA-CAETANO, 2011).

Por meio dessa reflexão sobre a formação continuada para além dos mecanismos que permeiam o ensino de conteúdos e suas práticas (obviamente sem desvalorizá-los no contexto educativo), constata-se a necessidade de uma formação que conceba o ser humano em seu todo, situando a formação pessoal como uma das perspectivas a serem contempladas para tal objetivo.

Avalos *et al.* (2010) fomentam as significações, crenças e emoções como itens constituintes dos conhecimentos necessários ao professor(a) para suas práticas de ensino, concebendo a formação pessoal e esses componentes como essenciais para uma atuação docente com mais qualidade. Tais significações trazidas pelos autores referem-se ao valor atribuído ao próprio trabalho e às mudanças que incidem com o passar do tempo. O estudo aponta que essas significações são também influenciadas pelas políticas vigentes e pela cultura escolar, mas que são essencialmente significações pessoais.

É possível integrar à formação de professores e professoras o desenvolvimento pessoal. Imbernón (2016, p. 179), ao ressaltar a formação docente para valores e atitudes, enfatiza que como profissionais “temos a obrigação de nos renovar a cada dia, de ser melhores, primeiro para nós mesmos, para depois ter condições de trabalhar com o outro, no grupo profissional e social, a condição de cidadania, onde você e eu somos o outro”.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o lugar da corporeidade na formação docente. Como resalta Nóbrega (2019), educar é colocar o sujeito em relação com o mundo e a representação simbólica dele, que se revela pela produção do conhecimento, portanto, não há separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Logo, “o corpo não é uma massa material e inerte, mas o lugar de nossas ações originais” (NÓBREGA, 2019, p. 74). O corpo não é um instrumento das práticas educativas, um meio para aprendizagem de conteúdos e comportamentos, mas todas as ações humanas são eminentemente corporais (NÓBREGA, 2005).

De acordo com Nóbrega (2019, p. 85), a corporeidade é compreendida sob o olhar fenomenológico, “como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados”.

Assim, a corporeidade contribui para superarmos o aspecto de instrumentalidade atribuído não apenas ao trabalho com o corpo e o movimento na escola, mas em relação a todo o processo educativo, ampliando as referências educativas para a atuação docente. Mas, ao longo da trajetória escolar, esta dimensão do ser humano vai perdendo espaço para a imobilidade dos corpos. No

âmbito da formação docente, os déficits na formação inicial em determinadas áreas do conhecimento, como no caso da Educação Física para a atuação na Educação Infantil, colaboram para a secundarização da corporeidade desde a primeira infância na escola. Formar professores, desde o processo inicial, para que compreendam os aspectos da cognição como algo pertencente ao corpo todo, é uma forma de possibilitar reflexões sobre o tema. Nóbrega (2005, p. 606) corrobora essa ideia ao afirmar que “A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento”.

No contexto da formação continuada, as experiências corporais associadas a valores e atitudes podem impulsionar o(a) professor(a) para a reflexão de si, à atenção às suas percepções e formas de interação, tanto no aspecto pessoal quanto em sua prática docente. Porém, torna-se frágil propor uma reflexão e possível modificação de sua concepção como ser corporal sem que vivencie, experimente, sinta, (re)construa a consciência do seu corpo e reflita sobre sua corporeidade como uma das principais formas de conhecer-se, de relacionar-se, comunicar-se com o outro e de construção de conhecimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, considerando que a educação é um processo histórico, que envolve o sujeito, seus pormenores e suas relações e construções com o meio em que vive e se relaciona (MINAYO, 1993). A pesquisa de campo foi desenvolvida em um programa de formação desenvolvido em duas edições no período de 2015 a 2017, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Bauru, no interior de São Paulo em parceria com o Sistema Municipal de Ensino da mesma cidade.

As participantes foram 17 professoras atuantes na Educação Infantil. Considerou-se, para critérios de inclusão, as docentes que concluíram o programa de formação que teve duração de um ano e meio – o curso foi organizado em três semestres, com encontros

semanais e somando carga horária de 120 horas. E o fato de não serem praticantes de yoga.

As participantes possuíam entre seis e 34 anos de docência e apenas uma professora era formada em Educação Artística, as demais em Pedagogia. A jornada de trabalho variava entre 20 e 50 horas semanais. Quinze possuíam pós-graduação *lato sensu* na área de Educação.

Com base nos pressupostos da corporeidade e da formação pessoal na docência, o programa lócus da pesquisa buscou articular o desenvolvimento pessoal ao profissional. Para tanto, mediou conhecimentos da Educação Infantil vinculados aos conhecimentos filosóficos e práticos da manifestação corporal do yoga, de modo que as professoras pudessem desenvolver o conhecimento de si e, articuladamente, ressignificar sua prática pedagógica.

As vivências na formação fundamentaram-se na linha do Hatha Yoga, com posturas que visam o alinhamento postural, a respiração, a resistência muscular e a flexibilidade. Os preceitos éticos do yoga também permearam as práticas, o relaxamento e a meditação. Também foram criados espaços para o compartilhamento de ideias e práticas, para estudos teóricos e estímulo à criatividade ao introduzir o yoga na escola. As participantes eram incentivadas a utilizarem roupas confortáveis e as práticas aconteciam na universidade e no centro de formação da rede municipal, em espaços amplos, com uso de colchonetes e outros acessórios pertinentes.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada (MINAYO, 1993), sendo o roteiro de questões composto por temáticas envolvendo a formação profissional e pessoal. Nesta pesquisa, o foco são os dados gerados a respeito desta última, mediante questionamentos sobre a concepção de corpo das professoras e as percepções corporais e atitudinais geradas em função das vivências e reflexões proporcionadas pelo yoga no contexto da formação. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018 de forma individual e presencialmente, com data e local agendados conforme a preferência da professora. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob o parecer nº 2.538.327. Nos resultados, as professoras

estão identificadas por nome fictício, garantindo o anonimato das participantes.

O tratamento dos resultados fundamentou-se na análise crítica, a qual se concentra no conteúdo da mensagem, podendo esta ser decomposta, criando-se unidades de registro, como explica Gomes (1993). Após a transcrição e este processo de análise das entrevistas, prosseguiu-se com a discussão dos resultados em diálogo com a literatura, enfatizando as categorias *conhecimento de si* e *relações afetivas e sociais* para as reflexões sobre o desenvolvimento pessoal na docência, ressaltando que não se trata de uma divisão estanque, pois ambas se complementam e se imbricam na vivência concreta da corporeidade.

CORPOREIDADE E YOGA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: uma possibilidade de desenvolvimento pessoal na docência

O processo formativo na docência constitui-se pelo amálgama de conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e pedagógicos, de maneiras de ser, saber e fazer. Tal processo visa o desenvolvimento docente em suas dimensões profissionais e pessoais. Sobre essa última, a ênfase nas atitudes e valores e no(a) professor(a) em sua corporeidade ainda é pouco valorizada no contexto da formação continuada. O programa de formação, campo desta pesquisa, estruturou-se em torno dessa preocupação.

A linha de yoga pela qual a formação foi orientada é denominada Hatha Yoga. Iyengar (2016) esclarece que essa linha se caracteriza por apresentar uma visão mais moderna do yoga, valorizando o corpo, com maior frequência de *ásanas* (posturas) e *pranayamas* (respiração), além dos valores e atitudes (*yamas* e *nyamas*) associados à experiência corpórea. Essa linha inclui, também, práticas de concentração, relaxamento e meditação.

O yoga busca equilíbrio e conhecimento integral do corpo e da forma de ser no mundo, sendo considerado como uma prática corporal e uma filosofia de vida que visa romper com a fragmentação do sujeito, considerando-o em sua integralidade (MIZUNO *et al.*,

2018). Revela-se, assim, como uma possibilidade de agregar positivamente o processo formativo de professores(as) e alunos(as), ao impulsionar o conhecimento de si, o respeito ao ambiente em que se vive e a boa convivência com seu entorno social.

De acordo com os dados gerados nas entrevistas e o entendimento de que a formação de professores(as) deve conciliar todas as dimensões humanas, inclusive a dimensão pessoal que é uma das menos consideradas, ressaltam-se os elementos que integram o conhecimento de si e as relações afetivas e sociais, os quais foram impulsionados pelas experiências corporais e contribuem para o debate em torno da corporeidade e do desenvolvimento pessoal no contexto da formação continuada.

As professoras relataram percepções resultantes da dinâmica da formação que convergem para a construção do conhecimento de si, tais como a consciência corporal, o respeito aos limites do corpo, a descoberta das potencialidades, a consciência na respiração, a diminuição das dores físicas, o alcance de estados de relaxamento, alongamento e flexibilidade e equilíbrio.

A “consciência corporal” foi relatada por sete participantes que atribuíram como resultado das vivências de yoga uma nova compreensão de seus corpos. A professora Karina fez o seguinte relato: “[...] parece que você volta, como uma retomada de consciência, e sinto isso até hoje nas minhas práticas, você muda como se fosse uma mágica, começa a se ver diferente [...]”. Julia e Paula relataram essa percepção de mudança de consciência corporal a partir das práticas, sobretudo dos *ásanas* (posturas), desenvolvidas na formação: “eu tinha dificuldade de fazer algumas posições porque eu não tinha essa consciência do meu corpo, do que eu era capaz”; “Hoje eu tenho muita consciência corporal nas atividades [...]”. Para Rosa, a nova percepção do seu corpo é comparada com peças encaixadas, atribuindo agora a si mesma uma percepção integral: “[...] mas o yoga era assim, é como se fosse aqueles quadros da Anita³ que eram todos desencaixados... então você começa a aprender isso, começa a perceber que é um todo, uma visão mais integrada do seu corpo”.

³ A Professora entrevistada referiu-se à artista brasileira Anita Malfatti (1889-1964), porém não identificou a pintura.

As professoras Eloísa, Jasmin e Cássia também consideraram que o yoga trouxe uma ampliação da visão de corpo e o estabelecimento de uma nova relação com seus corpos.

Para Nóbrega (2019), consciência corporal é a percepção construída do próprio corpo como realidade existencial, como corpo em movimento, como corporeidade. E, segundo Benvido (2015) e Barros *et al.* (2014) o yoga é propulsor da consciência corporal que, por vezes, é estabelecida de forma limitada ou padronizada de movimentos, ou como destaca Nóbrega (2005) até mesmo vista como um aspecto instrumental do corpo. O desenvolvimento da corporeidade surge como forma de superação do entendimento das manifestações corporais mecanizadas ou amparadas em parâmetros ideais de movimento. Assim, busca-se traduzir no movimento corporal a impressão do sentido e das significações que são vividas pelos sujeitos. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) trazem um importante argumento sobre a necessidade de compreender e desenvolver a corporeidade na formação humana:

Para que um dia o ser humano possa entender melhor a si mesmo, diversas dicotomias construídas em todos esses anos de vivência e facticidade configuradas como culta e inteligente, precisariam ser extintas ou no mínimo superadas, pois assim caminharíamos para um conhecimento mais próximo do ser integral, que não se decompõe e, por isso mesmo, não se permite a um conhecimento por partes, mas sim um corpo que vive e que existe no mundo. Existir exige de todos nós permanentes transformações de valores e contínuo ato de se movimentar, buscando nossa transcendência. (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 70)

A tomada da consciência corporal está assim vinculada com o conceito de corporeidade, pois conforme Melo (2014) é essa consciência que permitirá o entendimento da totalidade do corpo, associada às emoções e sentimentos, assim como o entendimento do lugar social do corpo e as inúmeras relações que cada um faz com seu próprio corpo. Logo,

[...] o correto seria afirmarmos que a consciência não é simplesmente um processo mental, é um processo corporal, pois as nossas vivências impulsionam a construção da consciência, e a educação a amplia. E o corpo, sem sombras de dúvidas, é o sistema vivo que a impregna. (MELO, 2014, p. 80).

Outro apontamento referente às manifestações das professoras foi o “respeito aos limites do corpo”. Sete delas também atribuíram ao yoga essa nova percepção a partir das posturas e movimentos realizados durante as aulas. A professora Joana fez a seguinte consideração: *“Na formação a gente conhece os limites do corpo da gente, até o que você consegue fazer, o que você não consegue mais fazer”*. Sabrina afirma ter sentido uma mudança em sua relação com o corpo, assim como Julia: *“Mudou no sentido de eu querer sempre respeitar os limites que o meu corpo tem [...]”* (Professora Sabrina); *“No último módulo, a gente já estava mais solta, conhecendo mais o corpo, tendo consciência do que o corpo aguenta ou não”* (Professora Julia).

A professora Hortência disse estar mais atenta às situações que podem desencadear tensões: *“A gente fala ‘olha, está ficando muito tensa’, ou então ‘olha, eu estou acelerada’, então vamos parar um pouco, vamos mais devagar”*. Já a professora Amarílis relatou que o yoga a fez perceber que seu corpo estava com limitações antes não percebidas:

Então, você começa a perceber que antigamente você conseguia fazer um monte de coisa, aí você vai atrás de uma coisa muito boa que é a yoga para te ajudar. Chegando lá, você travava em algumas coisas que você conseguia fazer de olho fechado, aí você percebe que tem algo de errado.

As descobertas decorrentes da participação nas vivências de yoga são comuns por se tratar de uma prática que tem como objetivo descobrir-se e conhecer-se, em que o entendimento do corpo está vinculado com as experiências individuais e as construções sobre o que cada participante realiza mediante seus limites. Os limites corporais têm de ser respeitados ao mesmo tempo em que o yoga propõe a busca de superação destes próprios limites. A prática dos

ásanas é sempre acompanhada dos seus princípios e valores, os *yamas* e *nyamas* (MIZUNO *et al.*, 2018). No exemplo acima, o *yama* denominado *ahimsa* pressupõe praticar a não violência, consigo e com outros, de modo a não causar dor física ou emocional para quem quer que seja. Já o *nyama tapas* recomenda a conduta de autodisciplina e de esforço sobre si mesmo. O equilíbrio entre estes dois princípios constitui um dos caminhos no yoga para o desenvolvimento do autoconhecimento.

No desenrolar desse processo, outro elemento destacado pelas participantes foi a “descoberta de potencialidades” com as vivências de yoga na formação docente. Seis professoras disseram ter descoberto seus corpos de uma forma que ainda não conheciam devido às posturas realizadas. As professoras Rubia e Hortência revelaram ter descoberto que suas limitações impossibilitavam a realização dos movimentos propostos no yoga: “*Eu vi como eu sou travada na vida [...] A yoga, a partir do momento que você começa a fazer, você precisa prestar muita atenção em cada músculo do corpo, em cada movimento [...]*” (Rubia); “*Às vezes acontecem algumas coisas assim que travam*” (Hortência).

A professora Jasmin disse ter tido descobertas surpreendentes em relação ao próprio corpo: “*Em primeiro, eu respeito a mim mesma, meus limites e potencialidades e isso foi gritante*”. Outras participantes que também modificaram suas percepções das potencialidades de si foram Sabrina e Karina: “[...], *mas não só de respeitar como também me desafiar*” (Karina); “[...] *começa a ver a diferente, a pensar e agir diferente em relação ao corpo [...]*” (Sabrina).

A autodisciplina e o esforço foram pontuados pela professora Joana como descoberta de suas potencialidades em vista de uma melhor qualidade de vida: “*Dá para você se esforçar para conseguir um pouquinho mais do que você consegue hoje, então foi bem proveitoso para os limites que eu tinha, ampliar, e ter uma qualidade de vida melhor*”.

Essas potencialidades descobertas pelas professoras podem ser consideradas um avanço na qualidade de vida, pois resultam na execução correta dos movimentos, uso adequado de toda musculatura corporal e a percepção do corpo e dos sentidos de cada

movimento realizado. Segundo Mizuno *et al.* (2018, p. 953) as posturas do yoga se praticadas sob orientação:

[...] promovem tanto benefícios relacionados à percepção, alinhamento postural, integração dos movimentos, como também respeito e descoberta dos próprios limites, estabilidade, diminuição do esforço de forma gradativa para permanecer em uma determinada postura em estado de conforto, bem como controle muscular na ativação e relaxamento e controle seletivo dos grupos musculares.

Além das práticas de posturas, as vivências de yoga desenvolvidas ao longo da formação tinham como objetivo a aprendizagem de técnicas de respiração, proporcionando consciência no processo respiratório e possibilitando o equilíbrio nas atitudes. Quatro professoras apontaram em suas falas a “consciência na respiração”, assim como relatou Paula: “[...] *mas só de você ter consciência disso que você tem a respiração pra te ajudar e repensar algumas falas já faz diferença.*”

A professora Carla também considerou que o yoga trouxe melhoras na sua respiração, e conseqüentemente qualidade de vida: *“E no yoga, a gente aprende a parar e prestar atenção, então, isso passa para a vida da gente, essa questão de postura, respiração que melhorou muito... para a minha vida fez muita diferença.”* Outras duas professoras, Magnólia e Jasmin, disseram ter redescoberto a respiração consciente, pois tinham dificuldade em se concentrar nessa ação que produz energia ao corpo.

O uso de técnicas de respiração é frequente nas práticas de yoga como um exercício que pode ser desenvolvido individualmente e sempre que necessário. A respiração é sem dúvida um dos processos corporais mais prejudicados em situações de estresse, agitação, descontrole, entre outras. Aprender a controlar e explorar a respiração de forma correta pode ser um grande aliado para o autocontrole e melhoras das capacidades respiratórias. As pesquisas de Foletto (2016); Zenatti, Luz e Oliveira (2011); Rosa (2011) e Mizuno *et al.* (2018) relatam os benefícios que os exercícios respiratórios podem trazer aos seus praticantes. Rosa (2011) salienta que as

técnicas de respiração desenvolvidas em aulas de yoga, se levadas para o cotidiano, podem e muito contribuir para uma respiração fluida, controlada, promovendo tranquilidade.

Duas professoras incluíram em suas falas a referência à “diminuição das dores físicas” após iniciarem as vivências de yoga no programa de formação. Assim relataram as professoras Cássia e Marta: *“Eu tinha muita dor na coluna e depois eu senti que não tinha mais dor. Foi muito bom, foi fantástico [...] Foi a descoberta de algo que faz bem né, funciona, melhora muito a dor no corpo [...]”; “[...] e tem um exercício que eu aprendi lá que é muito bom e eu faço para destravar minha musculatura em uma região e eu nunca mais tive dor, eu me tratava. Então me ajudou bastante”*.

Outras duas professoras também disseram ter aprendido técnicas para desenvolver “estados de relaxamento” e diminuir a tensão muscular, como argumentou Laura: *“Mas a questão física mesmo foi um avanço, porque os ásanas do yoga são uma maravilha né. Na tonicidade, de você conseguir relaxar né, alongar aquela região, essa tensão no pescoço diminuiu muito”*. Para Magnólia, praticar o relaxamento também foi proveitoso para sua condição física.

Apesar de aparecer apenas uma vez nos relatos, as referências ao “alongamento e flexibilidade” e “equilíbrio” demarcaram conquistas de melhoras no bem-estar. A professora Marta contou ter sentido grande mudança em relação à sua flexibilidade: *“Eu acho que eu consegui muita coisa: a minha flexibilidade mudou [...] Eu consegui muitos dos movimentos de destravamento do corpo e musculatura com a yoga”*. E Rosa disse que as vivências a direcionaram para a busca do equilíbrio: *“Você começa a equilibrar braço, perna, buscar o equilíbrio, respiração”*.

É comum no yoga a observação de mudanças físicas quanto à melhora da flexibilidade, da força e do equilíbrio. Segundo pesquisas realizadas com praticantes de yoga (NESELLO; HEYDRICH, 2018; ZENATTI; LUZ; OLIVEIRA, 2011) há uma melhora significativa na condição física, incluindo a força muscular, sendo que essas percepções de melhora são visíveis em situações cotidianas, como descreve Mizuno et al. (2018). Ainda, esses últimos, ao abordar o equilíbrio, propõem uma perspectiva não apenas do corpo físico ou

entre os membros do corpo, mas o equilíbrio de forma harmônica entre as ações e os valores:

Ressalta-se que tal equilíbrio também pode ser potencializado com a reflexão em torno dos yamas e nyamas, os princípios éticos da ioga, e levar a mudanças de atitude e comportamento, tanto em relação a si próprio como em relação ao seu entorno [...]. A melhora da capacidade física e da percepção geral de saúde aumenta o estado de bem-estar físico, acarretando mudanças gerais, como comportamentos e atitudes positivas. (MIZUNO *et al.*, 2018, p. 953)

Assim, o yoga como prática milenar busca propiciar ao ser humano uma compreensão ampla do ser, sem a hierarquização ou domínio de uma dimensão sobre outra. Dentre seus objetivos contempla-se proporcionar o bem-estar completo, compreendendo o ser em sua integralidade, entendendo que para alcançar o equilíbrio o ser humano precisa estar em harmonia em todos os seus aspectos.

Nesse processo, as professoras também indicaram percepções de mudanças positivas nas relações afetivas e sociais, configurando a segunda categoria de análise que inclui: o controle de ansiedade, o controle de agitação, reflexões pessoais, a socialização, o autocontrole e a tranquilidade.

As professoras sentiram em seu cotidiano que a formação, ao propiciar a manifestação da corporeidade por meio das vivências de yoga, ofereceu caminhos para controlar a ansiedade oriunda de diferentes motivos. No total, quatro professoras fizeram relatos relacionando o yoga ao "controle de ansiedade", entre elas Eloísa e Paula: *"Ela [yoga] te traz para o momento presente e te ajuda diminuir muito a ansiedade do dia a dia"; "Eu preciso fazer yoga toda semana porque eu sou muito ansiosa e assim eu tenho muito mais controle [...]".* Outra professora que apontou sentir menos ansiedade foi a Carla, agregando a sensibilidade para identificar a necessidade de reflexão: *"A gente fica um pouco mais minuciosa, a questão de você parar e refletir mais sobre as coisas, não ser tão impulsiva, menos ansiosa que eu sempre fui... ajudou bastante nessa questão".*

A professora Magnólia revelou as interrelações entre a formação pessoal e a profissional:

Em mim mudou bastante porque eu consigo controlar minha ansiedade, minha agitação e acabo transmitindo isso para eles [as crianças da Educação Infantil]. Eu acho que quando você controla sua ansiedade, isso acaba refletindo em todos os aspectos da vida.

De acordo Carvalho e Rossi (2018) é frequente o desgaste de professoras e professores da Educação Infantil, o que acarreta prejuízos à saúde e ao desempenho profissional. Tanto a saúde física quanto a mental são afetadas e os sintomas recorrentes são a ansiedade, o cansaço constante, a sensação de desgaste físico, a angústia, a irritabilidade, a sensibilidade emotiva, sendo todos esses sintomas característicos de estresse. Rosa (2011) relata que os sintomas de ansiedade podem ser amenizados com práticas de yoga, principalmente quando há o investimento em técnicas de respiração.

Outro ponto relevante para as professoras foi o “controle da agitação”, identificado por quatro participantes. Jasmin observou as mudanças em seu estado de agitação, mesmo considerando-a uma característica pessoal: *“Eu sou agitada, mas eu consigo me controlar muito mais do que antes, me organizar muito mais no espaço-tempo [...]”*. Já Amarilis relata que a mudança nesse seu aspecto foi perceptível até para outras pessoas e refletiu em suas interações com os(as) alunos(as):

Durante o tempo que eu estava no curso, eu dei uma boa tranquilizada. O pessoal sempre dizia que eu falava alto. E eu lembro que com o yoga, o pessoal percebeu que eu dei uma diminuída no volume, estava mais tranquila no jeito de lidar com os alunos, estava... em casa também a família percebeu.

A construção e reconstrução da corporeidade, um dos objetivos do programa de formação, ocorreu por meio das vivências associadas às reflexões. É primordial que o(a) docente compreenda os significados do seu corpo, reconhecendo-o como o ser de toda ação de educar. Strazzacappa (2001) defende a importância do

trabalho corporal com os(as) professores(as) a fim de despertá-los(as) para a importância de seus corpos, para descobri-los e desenvolvê-los de forma ampla. Esse trabalho corporal deve contemplar os(as) profissionais dos diferentes componentes curriculares, visto que o corpo não está reduzido a uma disciplina, mas ele é ponto referencial à educação. É preciso oferecer uma formação continuada em que possa iniciar em si próprio aquilo que acredita desenvolver em seu aluno(a).

A possibilidade de realizar “reflexões pessoais” com as experiências proporcionadas pela formação foi citado por três professoras: *“Não tem como você ficar a mesma quando você entra nesse universo do conhecimento, naturalmente nós já mudamos, e quando você parte do estado consciente aí é muito mais rápido e intenso”* (Vera); *“[...] Então nesse sentido eu aprendi muito assim, que tem coisa que não precisa, que eu posso me virar assim comigo mesmo e o que eu entender ali eu posso ajudar o outro ou não, mas eu não preciso ficar associando falando, falando”* (Sabrina). A professora Carla relacionou suas reflexões com o controle de sua impulsividade, tornando-se uma pessoa mais “minuciosa”, segundo suas próprias palavras.

Para três professoras a formação promoveu a “socialização” com outras participantes, possibilitando relações de amizade como citou Rubia. Joana também ressaltou a importância das relações que estabeleceu com outras pessoas: *“Eu acho que amplia sua relação com o outro, de afetividade”*. Outra professora que relacionou sua experiência de socialização foi a Rosa, que comparou seu comportamento de antes com o depois das vivências de yoga: *“Antes eu ficava mais fechada e agora, não”*.

A compreensão da corporeidade perpassa pela concepção de corpo como um processo histórico, cultural, social, de diálogo do ser humano com o mundo que habita e suas relações, como argumentam Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72):

Entender o corpo ativo/corporeidade remete à compreensão de uma educação vivida como experiência humana que busca a aprendizagem permeado de um contexto cultural. Isso induz a um pensamento de educação mais amplo e complexo,

e essa aprendizagem cultural proporciona ao corpo a possibilidade de fazer história e cultura, ao mesmo tempo, que aprende sobre si e sobre os outros [...].

O corpo que socializa é o corpo que produz relações, que cria, que inova. Pensar o processo educativo mediante o princípio da corporeidade significa “[...] alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência [...]”, construir conhecimentos contextualizados que considerem o ser em sua totalidade (SOBREIRA, NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 72).

A busca por essa totalidade nos processos educativos perpassa pela consciência de seus atos. Nesse sentido, as professoras Eloísa e Paula citaram a percepção da melhora no “autocontrole”: *“Foi uma coisa assim apaixonante na questão de autocontrole [...]”* (Eloísa); *“Mudou tudo, porque a questão é o autocontrole, não que vai ser 100%, mas a gente se esforça”* (Paula). Também a professora Eloísa indicou que o yoga a auxiliou no processo de autoanálise: *“Depois que você entende algumas coisas do yoga você passa a se avaliar todo o tempo”*. Assim como a professora Julia, ao relatar que o yoga possibilitou que construísse outra visão de si mesma.

Ainda, uma professora, Jasmin, manifestou a percepção de ter desenvolvido mais “tranquilidade”, impactando no relacionamento harmonioso com pessoas de seu entorno: *“Eu falo com mais tranquilidade e, com isso, eu passo tranquilidade para os meus filhos, passo para os meus netos e com isso a coisa flui”*.

As mudanças nas relações afetivas e sociais relatadas pelas professoras são o resultado da organização de práticas e reflexões desenvolvidas ao longo da formação que incluem além das posturas físicas (*ásanas*), as respirações (*pranayamas*), a consciência e retração/controla dos sentidos (*pratyahara*), a concentração (*dharana*) e os princípios éticos difundidos pelo yoga, os *yamas* e *nyamas*. Segundo Mizuno *et al.* (2018), o entendimento dos princípios éticos pode auxiliar no controle emocional, atentando às situações em que o descontrole costuma sobressair, e a desenvolver mecanismos que busquem o equilíbrio. Os autores constataram que a compreensão dos *yamas* e *nyamas* propicia mudanças em atitudes de forma significativa, no sentido de ampliar o entendimento das

próprias reações diante de fatos do cotidiano e questões existenciais, o que leva a investir em novas posturas mais conscientes e equilibradas (MIZUNO et al., 2018).

O estudo de Barros et al. (2014) também promoveu junto às práticas de yoga o trabalho com os *yamas* e *nyamas*. A pesquisa teve por objetivo reduzir o estresse laboral de professoras, sendo assim importante que tais conceitos fossem desenvolvidos, preocupando-se com todos os aspectos de bem-estar e promoção da saúde. A pesquisa concluiu que o yoga trouxe resultados satisfatórios às participantes, que realizaram as práticas ao longo de oito meses. A pesquisa realizada por Mizuno et al. (2018) foi desenvolvida por um período ainda maior, de dezessete meses, e também apresentou bons resultados na saúde e bem-estar de suas participantes, formado por mulheres na faixa etária entre 54 e 72 anos. Observa-se a necessidade de práticas ao menos em médio prazo, para que o desenvolvimento de cada participante ocorra no seu ritmo, respeitando sua individualidade.

Embora um dos objetivos principais do programa campo desta pesquisa fosse o desenvolvimento das vivências de yoga, com a sistematização dos conhecimentos também para a prática pessoal, uma professora apontou não ter percebido nenhuma mudança nessa dimensão, justificando que o tempo das práticas voltadas para o desenvolvimento pessoal foi insuficiente, ressaltando, contudo, que:

Foi tão pouquinho voltada para a gente que não deu para sentir isso. O que deu para perceber foram os movimentos que você também fazia com os alunos. Então você estava mexendo com seu corpo, mesmo sendo voltada ao aluno. Então não deu para sentir essa parte. (Professora Marta)

As relações que o corpo estabelece com o meio em que está inserido serão decisórias para que se encontre qualidade nas diferentes dimensões que constitui o ser humano. O ser professor(a) também se expressa pelo corpo, pelos gestos e movimentos. É preciso que se construam meios para que o(a) docente reflita sobre a importância do seu corpo, encontre estratégias para conhecê-lo, cuidá-lo, compreendê-lo como ser no mundo, consciente de que sua

corporeidade é uma referência para seus(as) alunos(as). O yoga, com sua filosofia e prática, e o pressuposto que busca a união, pode contribuir para instaurar esses processos por meio do expressar-se e conhecer-se pelas posturas, respirações, relaxamento, a volta dos sentidos para si e atitudes éticas.

A formação continuada pode ser um meio para a construção de novos e diferentes caminhos para que a relação entre o profissional e o pessoal constituintes do professor(a) não sejam concebidas de forma separada, fragmentada. Não há como esperar resultados diferentes sem considerar uma esfera mais ampla na formação, incluindo a construção e ressignificação de crenças, valores e atitudes, como Ferreira e Santos (2016) e Nóvoa (2017) concluem. É preciso incluir nas formações objetivos que possibilitem essas ressignificações, em que o(a) professor(a) não seja um participante passivo que absorve conhecimentos a serem transmitidos aos seus alunos e alunas, mas que participe de forma ativa, experienciando os saberes, vivenciando uma formação que agregue transformações no ser e no fazer e que possam refletir no seu trabalho educativo e na sua construção (sempre inacabada) como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento pessoal de professoras, concebendo a corporeidade como matriz orientadora de um processo de formação continuada na docência.

A vivência da corporeidade na formação, mediante a prática e filosofia do yoga, resultou às professoras percepções sobre mudanças em si, como ampliação da consciência corporal, respeito aos limites do corpo, a descoberta de potencialidades, melhora na respiração, diminuição de dores físicas, incluindo a prática de relaxamento e alongamento durante a formação, resultando também na melhora da flexibilidade e equilíbrio. As relações afetivas e sociais também foram destacadas pelas participantes, tais como o controle de ansiedade e de agitação, o surgimento de reflexões pessoais, a melhora na socialização, autocontrole, autoconhecimento e

tranquilidade. Apenas uma participante disse não ter sentido nenhuma mudança pessoal.

Constata-se que as vivências do yoga associadas aos conhecimentos do campo educacional possibilitaram investir na formação pessoal em interlocução com a profissional. Tal compreensão resultou da ampliação do conhecimento de si, do entendimento do corpo como forma de existência e interação social, da construção cultural e educativa. A compreensão dessa totalidade é significativa para o processo de criação e atuação com as crianças no contexto escolar, concebendo-as também como seres em sua completude. Nesta pesquisa, enfatizou-se o plano da dimensão pessoal e como desdobramento cabe investir nas reflexões das implicações desses resultados no exercício de ser professora na educação infantil.

As professoras indicaram que anseiam por formações que envolvam objetivos para o desenvolvimento pessoal. É importante que as formações ofertadas aos professores considerem o papel múltiplo que este desempenha em sala de aula, para que não se afastem da realidade do professor, que por vezes trabalha em situações de estresse e sobrecarga de trabalho. As formações continuadas precisam ter em seus objetivos ou propor estratégias que alcancem estas necessidades dos professores, de enfrentamento de situações que afetam a qualidade do trabalho docente.

A corporeidade presente na formação continuada pode ser interpretada com um elo de ligação entre desenvolvimento profissional e pessoal, integrando sua existência corpórea e as experiências corporais, a facticidade e as experiências para a compressão do ser e do mundo, de forma a tornar esse mundo vivido fonte de conhecimento, atribuindo mais significado às formações para os(as) professores(as), entrelaçando o vivido na formação e o vivido/desenvolvido na escola.

Conclui-se que a ressignificação da corporeidade nos contextos formativos é uma forma potente de desenvolvimento pessoal, reconhecida pelas professoras em suas descobertas, no reconhecimento de limites, mas também de novas possibilidades corporais, de formas de ser e agir em seus contextos, de conceber-se como um ser integral, incluindo o movimento como gesto, como uma

forma de expressão, de reconhecimento de si e integrado aos processos educativos, com empenho em preocupar-se consigo, com o outro e com o seu entorno.

REFERÊNCIAS

- AVALOS, Beatrice *et al.* La profesion docente: temas y discusiones em la literatura internacional. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 235-263, 2010. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BARROS, Nelson Filice; SIEGLE, Pamela; MOURA, Soraia Maria; CAVALARI, Thaís Adriana; SILVA, Luis Geraldo; FURLANETTI, Maria Renata; GONÇALVES, Andrea Vasconcelos. Yoga e promoção da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 19, n. 4, p. 1305-1314, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01305.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.
- BENVINDO, Arianne Santos. **A yoga como atividade lúdica na Educação Física escolar**. 2015. 21f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2015. Disponível em: <https://scinapse.io/papers/2291961552>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2017

CARVALHO, Maria Lúcia Nejm; ROSSI, Fernanda. A professora da educação infantil e suas condições de saúde: avaliação do nível de stress de professoras de um Sistema Municipal de Ensino.

Interfaces da Educação, v. 9, p. 132-156, 2018.

FERREIRA, Janaina da Silva; SANTOS, José Henrique. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016, p. 1-15. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795> Acesso em: 20 mar. 2020.

FOLETTTO, Julia Ceconi. **As percepções de crianças pré-escolares acerca da prática de yoga**. 49f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156510>. Acesso em: 17 mar. 2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, dez. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/51737>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 67- 80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IYENGAR, Bellur Krishnamachar Sundararaja. **Luz sobre o yoga**. São Paulo: Pensamento, 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Martins. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de

professores: uma relação necessária. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 141-154.

MELO, Jose Pereira. Consciência, consciência corporal e educação física. *Revista Tempos e Espaço em Educação*. v. 7, n. 13, p. 69-85, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3259>. Acesso em: 4 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 61-77.

MIZUNO, Julio *et al.* Contribuições da prática do ioga na condição da saúde, atitudes e comportamentos de mulheres adultas e idosas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 947-960, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/75680>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202- 212, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202>. Acesso em: 8 mar. 2020.

NESELLO, L.; HEYDRICH, V. Influências do yoga na flexibilidade e equilíbrio de idosos. In: Congresso Internacional de Motricidade da Serra Gaúcha, 7, 2017, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: FSG, 2018, v. 6, n. 1, p. 22. Disponível em: <http://ojs.fsg.br/index.php/motricidade/article/view/2993>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. In.: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 69-91.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 8 jan. 2020.

ROSA, Thais Fontes Schramm Behrendt. **O impacto da prática de yoga sobre o estresse no trabalho docente no curso de pedagogia**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Instituição de Ensino: UNIVALI, Itajaí, 2011. Disponível em:
<http://siaibib01.univali.br/pdf/Thais%20Fontes%20Schramm%20Behrendt%20Rosa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SOBREIRA, Vিকেle; NISTA-PICOLLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa.

Caderno Pesquisa, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016, p. 68-77.

Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799> Acesso em: 15 mar. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83. abr. 2001.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

VIANA-CAETANO, Ana Paula. Pensamento Ético dos professores – o Lugar da Intuição e das Emoções. **Revista portuguesa de pedagogia**. Extra série, p. 125-134, jan. 2011. Disponível em:

<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1310>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ZENATTI, Adriana; LUZ, Ana Cristina; OLIVEIRA, Rochelli Vilma. Efeitos na flexibilidade e força de mulheres fisicamente ativas resultantes da prática de um programa de treinamento de 2 meses de hatha yoga, modalidade jayaprana yoga. **Revista Brasileira de Obesidade**, Nutrição e Emagrecimento. São Paulo v. 5, n. 30, p. 418-426, nov./dez. 2011, p. 418-426. Disponível em: <http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/283>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Recebido em: *Agosto/ 2020*.

Aprovado em: *Maior 2021*.

O corpo ausente: a pesquisa educacional em tempos de pandemia (2020-2021)

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci¹

Lidia Vasconcelos Rodrigues²

RESUMO

Esse estudo almeja mensurar a produção educacional interessada em discutir os impactos do modelo remoto de ensino, considerando os artigos publicados ao longo do intervalo 2020 e 2021 em periódicos alocados nos estratos A1 e A2 da tabela Qualis-CAPES. Parte-se da seguinte hipótese, aventada por Nikolas Rose e Francisco Ortega: assistimos nas últimas décadas a uma mudança de paradigmas em relação ao nosso corpo que, de mero invólucro de algo maior – a consciência ou a alma –, transmutou-se em um signo privilegiado de identidade, gerando toda uma cultura voltada ao aprimoramento de nossas potências corpóreas. Em decorrência dessa mudança, diversos discursos que tomam o corpo como objeto, mormente aqueles ligados a neurociências, ganharam fôlego e impactaram o campo dos estudos pedagógicos. Desse modo, propomos investigar a seguinte problemática: qual papel restou ao corpo, bem como aos discursos neuropedagógicos que o tomavam como objeto de ação, dentro da produção pedagógica surgida no período pandêmico? Por meio de um inventário discursivo, alinhada aos pressupostos defendidos por Michel Foucault, a partir dos artigos publicados nesse período e que levam em consideração a atual conjuntura, foi possível averiguar que a preocupação com o corpo desapareceu, cedendo espaço para uma

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Integrante dos grupos de pesquisa do CNPq: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS-UEMG) e Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ciências Humanas e Outros Sistemas de Pensamento (UNIMONTES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2914-3032>. E-mail: christian.guimaraes.vinci@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8694-5659>. E-mail: lidia.1695899@discente.uemg.br

discussão em relação a necessidade de ressignificarmos a tarefa de educar as novas gerações.

Palavras-chave: identidade corpórea. neurociências. pesquisa educacional. ensino remoto. pandemia.

The absent body: educational research in pandemics times (2020-2021)

ABSTRACT

This article aims to measure the educational production interested in discussing the impacts of the remote teaching model, considering the articles published over the period 2020 and 2021 in journals allocated in strata A1 and A2 of the Qualis-CAPES table. We start from the following hypothesis, put forward by Nikolas Rose and Francisco Ortega: in recent decades we have witnessed a change in paradigms in relation to our body, which, from a mere envelope of something greater – consciousness or soul – has been transmuted into a privileged sign of identity, generating an entire culture aimed at improving our bodily powers. As a result of this change, several discourses that take the body as an object, especially those linked to neuroscience, gained momentum, and impacted the field of pedagogical studies. We question, however, how much the quarantine policy and the adoption of a remote teaching model impacted the circulation of these discourses. Through a Foucaultian analysis of these articles who consider the current situation, it was possible to verify that the concern with the body disappeared, giving space to a discussion regarding the need to reframe the task of educating the new generations.

Keywords: corporeal identity. neurosciences. educational research. remote class. pandemic.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo medir la producción educativa interesada en discutir los impactos del modelo de enseñanza a distancia, considerando los artículos publicados en el período 2020 y 2021 en revistas ubicadas en los estratos A1 y A2 de la tabla Qualis-CAPES. Se parte de la siguiente hipótesis, planteada por Nikolas Rose y Francisco Ortega: en las últimas décadas hemos asistido a un cambio de paradigma en relación con nuestro cuerpo, el cual, de ser una mera envoltura de algo mayor –la conciencia o el alma–, ha se ha transmutado en una seña de identidad privilegiada, generando toda una cultura enfocada a la mejora de nuestras facultades corporales. Como resultado de este cambio, varios discursos que toman el cuerpo como objeto, especialmente aquellos vinculados a las neurociencias, cobraron impulso e impactaron en el campo de los estudios pedagógicos. Sin embargo, cuestionamos cuánto impactó la política de cuarentena y la adopción de un modelo de enseñanza a distancia en la circulación de estos discursos. A través de un análisis discursivo, en línea con los presupuestos defendidos por Michel Foucault, de los artículos publicados en este período y que dan cuenta de la situación actual, fue posible verificar que la preocupación por el cuerpo desapareció, dando paso a una discusión sobre la necesidad de resignificar la tarea de educar a las nuevas generaciones.

Palabras clave: identidad corporal. neurociencias. investigación educativa. aprendizaje remota. pandemia.

INTRODUÇÃO

A compreensão do corpo como um signo de identidade ou, em outras palavras, um suporte por meio do qual expressamos aquilo que somos – o nosso “Eu” –, há tempos tem moldado o modo como cada qual busca se relacionar consigo. Desde o século XV, conforme

análise de Francisco Ortega (2008), assistimos à propagação de discursos interessados em correlacionar certas manifestações existenciais a algumas condições corpóreas, como se subjetividade e corporeidade fossem entidades análogas³. Hoje, amiúde deparamos com algumas correlações já tidas como costumeiras, geralmente atreladas a certos discursos biomédicos – como a busca desenfreada por um corpo magro, compreendido culturalmente como um corpo saudável –, e vez ou outra com alguma conexão suspeita ou inusitada, como aquela propagadora responsável por considerar certos estados de ânimo como atributos quase que exclusivos de algumas estruturas anatômicas – a associação corriqueira e apressada de que pessoas com sobrepeso, por exemplo, seriam mais engraçadas ou alegres do que a média da população⁴. Esses jogos relacionais, por seu turno, não se esgotam em si, fornecendo cabedal discursivo para práticas terapêuticas e intervencionistas as mais diversas, práticas e intervenções interessadas em promover melhorias de ordem física e, concomitante, propiciar um maior equilíbrio psicológico bem como, algumas vezes, espirituais (ORTEGA, 2008). Ora, nesse movimento, academias e clínicas estéticas se tornam um anexo do divã psicanalítico, visto que qualquer mudança e/ou terapêutica de ordem subjetiva parece demandar – quando não necessitar – alguma espécie de intervenção física. Não por outro motivo, uma série de teóricos, com especial destaque para Nikolas Rose (2007), insiste que o corpo se tornou o principal campo de batalha identitária na contemporaneidade, ao ponto de, hoje, nossa identidade ter sido atrelada de maneira visceral à nossa massa corpórea.

Rose (2011), prosseguindo com seu prognóstico, pontua que o desenvolvimento de novas tecnologias médicas – sejam elas voltadas para medidas fisiológicas de larga escala ou apenas capazes

³ É curioso notar que esses discursos não inviabilizam a descrença filosófica para com o corpo, como aquela vislumbrada na separação entre corpo e mente promovida por René Descartes (2012). Ortega (2008), aliás, nota que o próprio Descartes, pensador entusiasta da cultura médica de dissecação de cadáveres que surgia na época, considerava que certos estados patológicos poderiam sim advir de uma má formação corpórea, mas isso não o impediu de, em sua dúvida hiperbólica, desconsiderar qualquer dado extraído dos sentidos corpóreos.

⁴ Para uma discussão sobre essas correlações forjadas pelo senso comum em relação ao sobrepeso, remetemos o leitor ao artigo (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004).

de promover uma visualização do interior corporal, indo dos raios X até o escaneamento cerebral –, acelerou essa reconfiguração do modo como nos relacionamos com a nossa identidade corpórea. Somando-se a isso, assistimos ao surgimento de uma forte indústria publicitária interessada em estabelecer alguns padrões corpóreos, no geral inalcançáveis para boa parcela da população, e incentivar o consumo de certos produtos e/ou técnicas capazes de promoverem o acesso – ainda que ilusório – a alguns desses padrões. A somatória do desenvolvimento de técnicas de observação médica, capazes por si só de promoverem uma mudança no modo como passamos a nos relacionar uns com os outros e mesmo cada um consigo próprio (CRARY, 2012), e uma crescente publicização dos modos de existência, por meio do qual o mercado dita qual corpo convém adotarmos para nos tornarmos pessoas mais felizes e/ou satisfeitas, conduz a um impreterível descaso para com o campo social e a adoção de perspectivas existenciais cada vez mais individualistas. Por um lado, o espaço corpóreo passou a ser observado como um rico microcosmos, complexo sistema carregado de potencialidades a serem experimentadas ou descobertas, quando não aprimoradas, a fim de promover uma satisfação consigo próprio; ao mesmo tempo que o espaço social, por seu turno, passou a ser visto com certa desconfiança, compreendido como um espaço no qual não podemos nos tornar aquilo que realmente gostaríamos de ser (ROSE, 2007). Desse modo, o espaço social passa a ser compreendido como incapaz de nos satisfazer subjetivamente e, assim, passamos a investir menos energia em sua manutenção (ROSE, 2007).

Corroborando tal prognóstico, Ortega (2008) defende que passamos a sentir um déficit identitário em nossas relações sociais, déficit que acabamos suprindo a partir de um hiperinvestimento no próprio corpo: “a marca corporal”, diz Ortega, “representa a procura de autenticidade, de uma localização real de nossa essência na sociedade de aparência” (ORTEGA, 2008, p. 61). Essas mudanças permitiram a emergência de um processo radical de redefinição do humano, um processo amplo por meio do qual aquilo que

compreendemos como subjetividade⁵, os nossos *selves*⁶, passaram a se coligar de maneira visceral com a nossa própria visão corpórea (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010). Trata-se, ainda segundo os autores, de um processo de somatização e exteriorização, responsável por reconfigurar:

(...) o sentido de nós mesmos como indivíduos habitados por um espaço interno, formados pela biografia como fonte de individualidade e lugar de nossos descontentamentos – tal como estabelecido na modernidade – está sofrendo um processo de lenta modificação, no qual passamos a definir aspectos-chave da subjetividade em termos corporais e biomédicos. Temos decodificado nossos medos e aspirações a partir de um vocabulário médico e temos estabelecido novas relações com o corpo que incluem práticas cujo objetivo é reformá-lo e aperfeiçoá-lo, pela utilização de manancial (psico)farmacológico e mecânico. Esses processos dizem respeito, sobretudo, a práticas socioculturais em que se privilegia a exposição do corpo e da vida privada. Por consequência, as formas de subjetivação daí decorrentes são constituídas prioritariamente pela experiência de se fazer visível a outrem. (ORTEGA, ZORZANELLI, 2010, p. 63-64)

Doravante, aquilo que somos passa a ser definido por aquilo que aparentamos ser. Diferentemente da tradição moderna, na qual aquilo que definimos como nossa essência ou nosso “Eu” decorreria de um espaço interno de difícil acesso – a consciência, por exemplo,

⁵ Adotamos aqui a perspectiva defendida por Michel Foucault (2002), para quem o sujeito não é uma substância imutável e interiorizada – como o cogito cartesiano, por exemplo –, mas uma forma moldável historicamente. Nesse diapasão foucaultiano, portanto, deparamos com uma perspectiva que pensa o sujeito como efeito ou produto de processos históricos/sociais, denominados pelo autor de processos de subjetivação, e não como a manifestação de uma substância inata – a consciência, a psique etc. Para uma discussão mais aprofundada, remetemos o leitor à Rose (2011).

⁶ Para Nikolas Rose (2011), Self e Subjetividade se confundem, mas enquanto a subjetividade diz respeito a um processo no qual o indivíduo é moldado a partir de certas práticas, por conseguinte um indivíduo sujeitado, o self diz respeito a uma construção ativa por parte do indivíduo. Para Rose, ainda, ambos os processos se coligam no interior de processos de subjetivação.

ou mesmo a memória ou a alma –, nessa nova sociedade, exacerbadamente midiaticizada, somos aquilo que aparentamos ser e nada mais. Ontologicamente, o corpo sempre padeceu de uma posição secundária, sendo o sustentáculo de experiências que podiam soar enganosas à razão – vide a crítica cartesiana ao sensível (DESCARTES, 2012) –, mas desde o desenvolvimento das ciências psi e neurológicas, sobretudo, o corpo passou a assumir uma predominância no processo de construção do “Eu”, sendo considerado como fonte confiável de informações sobre quem somos de fato. Não por outro motivo, as antigas ascetes – exercícios restritivos que visam propiciar ao indivíduo atingir um determinado objetivo de ordem moral, filosófica ou religiosa⁷ –, centradas na abnegação e na contemplação de si, cederam espaço para aquilo que Ortega (2008) definiu como *bioascese*, exercícios ou práticas preocupadas em propiciar um melhor desempenho físico e com isso mais longevidade, tudo isso atrelado a discursos hedonistas que pregam a necessidade da felicidade por meio de uma aceitação/reconhecimento social⁸.

Passamos a experienciar aquilo que Ortega (2008) e Rose (2007) definiram respectivamente como *biosociedade* e *bioidentidade*, um modo de se relacionar com os demais e de se definir a partir de certas condições biológicas ou de saúde – obesidade, cadeirante, autista etc. – que podem ser apreendidas de maneira imediata por qualquer pessoa e, de algum modo, seriam incontestáveis, uma vez se tratar de marcas corpóreas imediatamente apreendidas por um observador qualquer. Lidamos aqui com um movimento afirmativo, por um lado, uma vez que possibilita conferir

⁷ Para Foucault (2001, p. 398), ascese seria o “conjunto organizado de exercícios disponíveis, recomendados e até obrigatórios, utilizáveis pelos indivíduos num sistema moral, filosófico e religioso para atingir um objetivo espiritual específico”.

⁸ Novamente, o importante é a aparência. Os resultados propiciados pelas práticas bioascéticas devem ser visualmente acessíveis, adequando-se às imagens publicitárias de felicidade e saúde. Conforme nota Ortega (2008): “a aparência é o que conta, como testemunham a longa lista de doenças decorrentes da procura do corpo perfeito: artrites degenerativas, cirroses, hipertensão, problemas cardiovasculares, ortorexia nervosa, entre outras. Temos nos tornados “condenados da aparência”, sacrificamos sem pensar duas vezes o ‘sentir bem’ pela boa ‘boa aparência’” (ORTEGA, 2008, p. 39).

visibilidade e positivar certas relações com o próprio corpo⁹, mas, por outro, essa nova construção identitária também acaba por redefinir o espaço social e reordenar certas relações/instituições a partir de discursos normativos que excluem mais do que incluem¹⁰.

Dado esse preâmbulo, justifica questionarmos o quanto essa reconfiguração da relação estabelecida com o nosso corpo impacta campos de saber diversos, mais precisamente o campo das práticas pedagógicas. Para Vidal e Ortega (2019), essa reconfiguração impactou sobremaneira a área educacional, abrindo em seu interior, por exemplo, espaço para a emergência de discursos neurais responsáveis por propagar que nosso “Eu” ou o *self*, aquilo que somos, confunde-se com o nosso cérebro e poderia ser definido em “termos de funções que eram associadas a processos localizados dentro da cabeça” (VIDAL; ORTEGA, 2019, p. 38). De algum modo, o corpo volta a ser objeto de atenção dos pedagogos, mas não mais por conta de uma necessidade punitiva e moralizante tal qual na sociedade disciplinar vislumbrada por Michel Foucault (2001), e sim por ser a via privilegiada para o desenvolvimento neural dos estudantes. Percebemos a influência desse discurso ao observamos um documento publicado pela Organização de Cooperação e

⁹ É o caso, por exemplo, dos movimentos contra a *gordofobia*, tentativas de denunciar a fobia que certas pessoas sentem em relação aos corpos socialmente considerados acima do peso e que, tendencialmente, acabam por gerar em suas vítimas um sentimento de não aceitação e patologização de sua condição. No caso em questão, é interessante notar que essa coligação de sobrepeso e patologia é fruto de uma construção social normativa responsável por estabelecer que apenas corpos magros são saudáveis, negativamente, desse modo, a condição existencial daqueles portadores de sobrepeso. Atualmente, milita-se pela inclusão da gordofobia no *DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, em tradução literal. Para maiores informações sobre o movimento e os processos de subjetivação nos quais está imerso, recomendamos Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004).

¹⁰ Encontramos um exemplo nas discussões sobre *neurodiversidade*, por meio da qual alguns autistas defendem a positivação de sua identidade a partir do reconhecimento de sua especificidade cerebral. Nesse movimento, alguns autistas – mormente aqueles diagnosticados com alto funcionamento de suas funções cerebrais – acabariam sendo privilegiados dentro do grupo em comparação com outros que, em busca de tratamento, acabam tendo sua condição despatologizada pelos planos de saúde que adotam o discurso da neurodiversidade a fim de evitarem gastos com tratamentos onerosos. Há, atualmente, uma longa discussão sobre ser autista, ou seja, possuir uma identidade autista positiva, e ter autismo, possuir uma condição patológica carente de tratamento. Para um panorama dessa discussão ver Vidal e Ortega (2019)

Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2003 e intitulado *Compreendendo o cérebro: rumo a uma ciência do aprendizado* (OCDE, 2003), no qual lemos que apenas por meio de exercícios sensório-motores poderemos desenvolver nosso cérebro a contento e, assim, nos tornarmos melhores cidadãos. Para além dessa correlação entre um pleno exercício da cidadania e o aprimoramento de algumas funções cerebrais, lemos uma defesa entusiástica pela reestruturação do sistema educacional a fim de que se considere a importância de exercício motores capazes de propiciar um desenvolvimento igualitário dos lóbulos cerebrais em todas as operações intelectuais¹¹.

Essas discussões ganharam fôlego ao longo das últimas décadas, basta vermos o aumento expressivo de programas de extensão ou especialização voltados para a temática da neuropedagogia, e receberam maior atenção quando de nosso ingresso em uma política de quarentena promovida pela propagação do vírus Sars-Cov-2. Conforme defenderam alguns autores (FABRIS; POZZOBON, 2020; KRUPPA *et al.*, 2020), a obrigatoriedade da adoção do ensino remoto se tornou uma oportunidade ímpar para promoção da reestruturação de um modelo arcaico de ensino, obviamente que por meio da adoção do receituário propagado pelas neurociências. Surpreende, dentre esses prognósticos supramencionados, a completa ausência de preocupação com o corpo do alunado, corpo inacessível dado o distanciamento social. Para muitos, a ação pedagógica sofreu uma perda considerável com o fim dos encontros presenciais; para outros, essa seria uma oportunidade ímpar de migrarmos para um modelo remoto capaz de conceder maior autonomia ao estudante. Conforme argumentou Jacques Rancière (2020), a política de quarentena colocou em suspensão inúmeros discursos e práticas que vinham ganhando terreno no campo social. Isso, em sua concepção, deveu-se ao fato de que, isolados, acabamos por perder o elemento primordial da ação política: a possibilidade de, com nossos corpos, vivenciarmos encontros. É difícil acreditar que, nesse processo suspensivo, o discurso *bioascético* e o discurso neural

¹¹ A ideia de que o diálogo entre pedagogia e neurociências vem sendo gradativamente construído está presente em diversos artigos da área, à guisa de exemplo citamos Guerra (2011) e Bortoli e Teruya (2017);

não foram comprometidos, bem como modelos pedagógicos centrados na aplicação de exercícios sensório-motores. O corpo, podemos perceber pela produção “neuro” que circula amiúde no campo pedagógico, seria o principal objeto da ação educativa. Sem o encontro presencial, por meio do qual os exercícios propostos podem ser corretamente aplicados e acompanhados com orientações precisas, as ações neuropedagógicas padecem de sentido e podem desencadear mais problemas do que soluções – se seguirmos à risca o texto divulgado pela OCDE.

Dado esse preâmbulo, convém esmiuçar as discussões teóricas promovidas pelas revistas pedagógicas de alto fator de impacto, visando mapear os veios discursivos ali presentes. Tal pesquisa visará responder ao seguinte problema: qual papel restou ao corpo, bem como aos discursos neuropedagógicos que o tomavam como objeto de ação, dentro da produção pedagógica surgida no período pandêmico? Problematizar a circulação desses discursos, não para deslegitimá-los propriamente, poderá auxiliá-nos a identificar muito do lugar-comum presente nessas discussões e mensurar, seguindo o lastro aberto por Fernando Vidal e Ortega (2019), o quanto de carga ideológica e mercadológica vem sendo lastreada por esses discursos. Para tanto, procedemos com um inventário das publicações disponíveis nos períodos mais renomados da área – *Qualis* A1 e A2 –, publicados no intervalo 2020 e 2021, e procedemos com uma apresentação panorâmica das discussões presentes nos artigos ali presentes – compreendendo tal panorama como uma etapa importante para uma elaboração crítica posterior, tal qual defende Foucault (1996). Nas próximas páginas, apresentaremos ao leitor o panorama obtido, sempre em diálogo com alguns teóricos importantes para pensarmos as reconfigurações da subjetividade na contemporaneidade. Nossa empreitada se insere dentro de um campo maior, interessado em apreender os rumos e os descaminhos de certos discursos de verdade que circulam no interior do campo educacional e reconfiguram suas práticas. O momento de crise pelo qual passamos, de alguma forma, convoca-nos a pensar o tempo presente à contrapelo, obriga-nos a problematizar o que temos feito de nós mesmos.

POR UMA CRÍTICA AOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS

Michel Foucault, certa feita, argumentou que “fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples” (2010, p. 356). De algum modo, em nossa existência cotidiana, somos incapazes de atentar para os discursos que nos circundam, aceitamo-los de maneira acrítica e acabamos por transmutá-los em hábitos. Desse modo, raramente questionamos aquilo que experienciamos cotidianamente, as sensações e reações que expressamos em relação ao mundo que nos circunda. Acontece, porém, que o modo como sentimos e reagimos ao mundo, ainda que não percebamos, responde àquilo que Foucault (2010) denominou de práticas de sujeição, práticas que envolvem desde a disciplinarização dos corpos até mesmo a introjeção subjetiva de certa moral. Podemos nos opor a essas práticas, por meio da adoção de “jogos estratégicos de liberdade” (2010, p. 354), mas sempre padeceremos de alguma espécie de assujeitamento sem o perceber. Realizar a crítica, por conseguinte, seria aprender os discursos entranhados em nosso cotidiano, o pensamento que anima os nossos gestos mais corriqueiros, tidos como naturais, de modo que possamos problematizar aquilo que somos. Se há uma premissa básica em Foucault, seria a de que qualquer ação, qualquer gesto, esconde alguma forma discursiva por trás, responde a algum sistema de pensamento.

É alguma coisa que às vezes se esconde, mas sempre anima os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento, mesmo nas instituições mais bobas, há sempre pensamento, mesmo nos hábitos mudos. (FOUCAULT, 2010, p.356)

Retomando uma imagem sugerida por Paul Veyne (2009), Foucault compreende o ser humano como um peixe dentro de um aquário, um peixe que nada descontraído sem perceber os limites da redoma na qual vive e, por esse motivo, incapaz de perceber que os limites de seu aquário são os limites – impostos – de sua própria experiência. Por vezes, esse peixe pode arriscar um salto para fora desse espaço limitador, um salto capaz de lhe possibilitar um

vislumbre do espaço que habita, suas limitações e as possibilidades de modificação desse mesmo espaço. Esse salto seria a metáfora perfeita para o gesto crítico foucaultiano, um modo de olhar para o mundo que nos cerca com desconfiança, apreendendo os seus limites e os problemas que o circundam de maneira que seja possível, após o retorno ao aquário, repensar algumas experiências e lutarmos por uma maior liberdade. Um gesto difícil, uma vez que exige a interrupção na cadeia cotidiana de eventos e o abandono dos hábitos mudos que adotamos ao longo de nossa existência.

Os discursos, na concepção foucaultiana, seriam os grandes limitadores de nossa experiência, nosso aquário. Para Foucault (2012), os discursos seriam elementos táticos no campo das relações de força, nas relações de governo que engendram práticas de sujeição. Um discurso não é apenas um bloco expressivo composto por enunciados linguísticos, seria antes um campo complexo composto tanto por esses signos quanto por instituições, técnicas, esquemas de comportamento, protocolos disciplinares etc. Tudo, para Foucault (2010), poderia se configurar como prática discursiva. Diz-nos, à guisa de ilustração, o filósofo francês:

[...] as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de enunciados. Elas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 2010, p. 241)

É interessante notar que, para Foucault (1996), as práticas discursivas operam em três frentes procedimentais distintas, quais sejam: (a) procedimentos de exclusão, responsáveis por estabelecer proibições concernentes aos objetos do discurso, as circunstâncias que possibilitam ou não a circulação de certos enunciados sobre determinados objetos; (b) procedimento de controle interno, o controle que certos discursos exercem sobre outros, os protocolos próprios – teórico-metodológicos – erigidos no interior de um campo de saber que definem aquilo que pode circular em seu meio; e, por fim, (c) procedimentos de rarefação: os procedimentos específicos

responsáveis pela determinação da apropriação social, certos tipos de fala que só adquirem relevância se expressas em determinadas instâncias – a condenação de um indivíduo em uma instância jurídica, por exemplo. A junção dessas três frentes procedimentais implica que não se pode qualquer coisa em qualquer lugar, sendo necessário sempre levarmos em consideração o que está sendo dito, por quem e em qual esfera. Nas palavras do pensador francês:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Esses mecanismos de controle discursivos são, na verdade, diferentes maneiras de limitar a participação dos indivíduos na produção e na divulgação dos discursos. Enquanto os procedimentos acima elencados são interiores ao próprio discurso, existem mecanismos que lhe são exteriores. Dentre tais mecanismos externos encontram-se a separação, a vontade de verdade e a interdição. A começar pela separação (rejeição), a mesma está ligada a questão da cisão binária de pares antagônicos, um compreendido como normal ou natural e o outro o anormal ou artificial. É o caso, conforme exemplo de Foucault, da loucura e da razão. Foucault ressalta que o discurso proferido pelo “louco” é desprezado e desconsiderado, rejeitado, devido à falta de censura interna daquele que o profere. Afirma, desse modo:

Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade, nem importância, nem podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato. [...] É curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. Ou caía no nada – rejeitada tão logo proferida, ou então

nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa.
(FOCAULT, 1996, p. 11 – 12)

Já a interdição, pode-se dizer que acontece com maior frequência, principalmente, no campo da política e da sexualidade, sendo o mecanismo mais comum dos três elementos. Trata-se da circunstância que segundo Foucault, não se pode dizer tudo e em qualquer lugar, para qualquer pessoa. Está diretamente relacionada a sobreposição de alguns discursos e saberes em detrimento de outros, melhor dizendo a legitimidade do discurso, da fala de alguns e o cerceamento do pronunciamento de outros.

E por último, a vontade de verdade, ao qual Foucault dedicou enfaticamente sua atenção. É na verdade uma divisão entre o que é verdade e a mentira, o que é falso. Essa separação está em constante transformação, pois é mutável e se abriga no seio das diferentes instituições, principalmente aquelas que interferem e regulam a vida pública. Impõe-se como discurso aquilo que se considera como verdadeiro e exclui-se o que lhe contradiz, que destoa.

Diante do exposto até o momento, pode-se considerar que as obras de Michel Foucault trazem uma contribuição teórica muito significativa para analisar e refletir as práticas sociais, as relações de poder e os discursos presentes nos diferentes campos da formação humana. Nesse sentido, o pensamento foucaultiano nos convida a exercer uma desconfiança em relação aos discursos que circundam com certa facilidade em determinados meios – como é o caso do discurso neural no campo pedagógico, por exemplo. O mapeamento desses discursos pode não apenas nos auxiliar a pensar aquilo que somos, como contribuir com a nossa transformação. Nos dizeres de Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 222):

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o que agora nos é evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obra de arte.

Munidos desse apelo foucaultiano, compreendendo ser necessário proceder com uma crítica desses discursos que surgem em determinados campos de maneira acrítica, quase que naturalmente. Apenas assim, por meio de uma crítica incessante desses discursos, poderemos promover uma transformação real de nosso campo de saber. Antes da elaboração crítica, contudo, Foucault nos incita a construir um panorama sobre os discursos circundantes, decorrendo daí a necessidade de apresentarmos um levantamento detido sobre a circulação acadêmica produzida no período pandêmico. Mapeado esse campo, poderemos elaborar uma crítica mais detida das questões esboçadas.

A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EDUCACIONAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: um panorama

Iniciamos nosso trabalho realizando um levantamento preliminar dos artigos publicados em revistas qualificadas nos estratos A1 e A2 da Tabela Qualis, desenvolvida pela CAPES¹², envolvendo a temática do ensino remoto em tempos de pandemia. A escolha por esse recorte se deve por entendermos que, sancionados por uma grande agência reguladora, os textos que circulam nesses periódicos acabam gerando aquilo que Foucault (1996) denominou de *efeitos de verdade*, ou seja, suas discussões acabam sendo compreendidas por uma gama considerável de leitores como portadoras de hipóteses pouco ou nada questionáveis.

Em nossa avaliação, privilegiamos exclusivamente os periódicos da grande área “Educação” e desconsideramos as revistas internacionais. De um universo de 501 periódicos, restaram 112 revistas para mapearmos. Dentro desse mapeamento, desconsideramos resenhas, entrevistas, relatos de casos e outros escritos que não artigos. Esses artigos deveriam versar sobre o momento pandêmico, trazendo em seus descritores principais – título, resumo ou palavras-chaves – algumas palavras-chave ligadas

¹² A CAPES organiza de maneira quadrienal uma avaliação dos periódicos acadêmicos, conforme a área de saber. Os estratos A1 e A2 correspondem aos estratos mais altos da última avaliação disponível – referente aos anos compreendidos entre 2013 e 2016.

ao tempo pandêmico que vivenciamos nos últimos anos – COVID, Pandemia, Ensino Remoto etc. Focamo-nos nos periódicos publicados até meados de 2021, apenas, e selecionamos exclusivamente os artigos em português. Dadas essas balizas norteadoras, localizamos 31 artigos que contemplam todos os marcadores supramencionados. Surpreende constatar que um único periódico do estrato A1 elaborou um dossiê dedicado ao tema da educação em tempos de pandemia, tratou-se do periódico *Educação & Realidade*, ligado à UFRGS, que contou com uma edição temática de título *As lições da Pandemia*, composta por nove artigos – dos quais apenas seis em português. O que vemos nesse material?

Em linhas gerais, boa parte dessa produção – 13 dos 31 artigos compilados, um universo de aproximados 42% - buscou pensar estratégias de ensino para lidar com o tempo remoto. A ideia geral, nesses artigos, era a de mapear as teorias pedagógicas disponíveis e as maneiras de adaptá-las para o contexto pandêmico, bem como os modos como pais (LUNARDI et al., 2021), professores (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020) e as próprias instituições (MANCIBO, 2020) buscaram se adaptar ao novo contexto. A reboque desse grupo, deparamos com uma gama considerável de relatos de experiência – 4 artigos, ao todo. A busca pela compilação desses relatos, como nota um grupo de autores (PEREIRA et al., 2020), seria um modo de mensurar tanto os modos como cada Instituição de Ensino buscou sanar as dificuldades apresentadas pela adoção de um modelo remoto de maneira apressada e emergencial, quanto observar as estratégias elaboradas pelos próprios estudantes para lidar com os eventuais problemas decorrentes dessa mudança apressada. Na concepção das autoras:

A adaptação dos estudantes às aulas remotas torna-se relevante tema de discussão em tempos de pandemia, pois uma boa adaptação do aluno reflete diretamente no aprendizado. Faz-se necessário uma comunicação aberta para tentar solucionar divergências, e considerar que toda transição requer adaptação e, por vezes, uns se adaptam melhor que outros. (PEREIRA et al., 2020, p. 51)

A dificuldade de adaptação, ainda de acordo com os dados compilados pelas autoras supramencionadas, decorreria muito de uma perda de sentido dos processos pedagógicos. As aulas apressadas, os afazeres universitários concorrendo com os afazeres domésticos etc., implicariam uma confusão entre espaço público e espaço privado que fez muitos questionarem sobre a relevância desse modelo para sua própria formação. Muitos, ainda, sentiram não possuir ferramentas tecnológicas adequadas para o acompanhamento das atividades de ensino remotas, sobretudo aqueles cuja IE não apresentou políticas de permanência voltadas para a inclusão desses estudantes nesse novo modelo.

A discussão acima aponta para dois veios, Foucault (1996) denominaria de campos de força, também presentes no universo dos artigos compilados em nossa pesquisa, quais sejam: a busca por uma justificativa filosófica para a atividade educacional em tempos de pandemia, presente em 5 artigos, bem como discussões de caráter sociológico voltadas para a mensuração das exclusões e/ou inclusões propiciadas pela adoção de um modelo remoto de ensino, 4 artigos de um universo de 31.

Em relação ao primeiro veio, preocupado na construção de uma narrativa filosófica que dê conta de conferir significado à experiência caótica vivenciada pela humanidade, destacamos o artigo de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2020), *Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia*. Ali, lemos um autor preocupado em pensar como “uma crise - uma cisão entre as respostas que herdamos do passado e os problemas e questões que emergem no presente - pode representar um convite ao pensamento e à ação” (CARVALHO, 2020, p. 4), ou, em outros termos, buscar mensurar:

Que desafios, pois, a experiência de viver uma pandemia global coloca à reflexão daqueles que abraçaram a educação – concebida em seu sentido lato como a transmissão intergeracional de um legado de experiências e realizações simbólicas e materiais – como sua profissão e modo de habitar o mundo comum? (...) o que aqui nos interessa tomar como objeto de reflexão são questões vinculadas ao

próprio sentido da experiência escolar nesse novo contexto: que recursos simbólicos pode a escola oferecer a esses jovens que, subitamente, foram impelidos a enfrentar uma situação que nem eles nem aqueles que se encarregam de sua educação poderiam vislumbrar? Como poderiam as gerações mais velhas tomar para si a responsabilidade de pensar a pandemia e, com esse gesto, convidar os mais jovens a fazê-lo em diálogo com suas próprias experiências e expectativas? (CARVALHO, 2020, p. 2-3)

Tal sentimento, de vivenciarmos uma crise sem precedentes que nos convida a pensar os sentidos da experiência escolar nos dias de hoje, alastra-se pelos demais artigos. Carvalho, em linhas gerais, sintetiza de maneira abissal a preocupação muda que incita diversos pesquisadores da área, preocupados em dimensionar o que restou da velha experiência e quais novos caminhos se abrirão com essa mudança. Para o autor, as novas gerações, ainda que de modo tortuoso, conseguiram conferir sentido às novas experiências escolares, cabendo aos adultos estabelecer uma ponte de diálogo efetiva com aqueles que chegam nas instituições escolares para, conjuntamente, repensarem a educação como um todo. Outros autores, contudo, não apresentam prognóstico tão otimista.

Para um certo veio presente nessas pesquisas, aquele interessado em mensurar e analisar as exclusões promovidas pela aplicação de um modelo remoto de ensino, o caos pandêmico acabou excluindo uma parcela significativa da população que, em consonância com as políticas desastrosas do governo vigente, dificilmente conseguirão retornar às instituições escolares como antes. Ana Elisa Assis (2021) alega que essas novas formas de exclusão, derivadas em sua maior parte da falta de políticas de permanência por parte do governo e da dificuldade de acesso dos estudantes às tecnologias informacionais, somaram-se à velha exclusão social promovida pela baixa renda. Focando-se no ensino superior, a autora pontua que universidades com maiores recursos – como o caso da UNICAMP – conseguiram contornar de maneira satisfatória os problemas de permanência e acesso a tecnologias, mas essa não é a realidade de mais de 80% das instituições universitárias

brasileiras. Os discursos dos governantes, por seu turno, desconsideram essa triste realidade e acreditam que, com a parca infraestrutura que os estudantes dispõem, os problemas advindos da adoção do modelo remoto de ensino são facilmente contornados por qualquer um. Corroborando tal prognóstico, Kelen Leite (2020) pontua que esse cenário apenas fortaleceu o movimento de precarização das condições de existência das camadas mais baixas da população, em um movimento iniciado na década de 1990 com a adoção de políticas neoliberais por parte dos governantes. O ensino remoto, em outros termos, parece facilitar o abandono escolar das camadas menos favorecidas da população, carentes de infraestrutura e pouco motivadas em continuar seus estudos, compelindo-as a adentrar em postos de trabalhos precários e mal remunerados, haja vista essa massa de trabalhadores não possuírem qualquer formação específica.

Afora as discussões acima mencionadas, deparamos com alguns poucos artigos interessados em pensar os impactos da adoção desse modelo para os processos de gestão escolar – 3 artigos – e um único texto preocupado com as políticas de publicação acadêmica. Contaríamos, desse modo, com uma completa ausência de discussões neuropedagógicas ou, até mesmo, discussões sobre corporeidade, não fosse um único artigo a lidar com a temática. A *(in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância*, de autoria de Kelly Silva e Kelly Alcantara (2020), abordam a questão do corpóreo a partir de uma matriz psicopedagógica, buscando pensar como o movimento pandêmico acabou por ressignificar aquilo que comumente denominávamos de aula e as dimensões de temporalidade e corporeidade tão caras aos processos de ensino-aprendizagem até então. A distância proporcionada por esse novo modelo remoto de ensino, na concepção das autoras, acabou por ressignificar os sentidos da educação. Há tempos, a educação havia deixado de ser concebida como um processo de transmissão de conhecimento daquele que sabe para aquele que conhece, passando a ser vista como um complexo jogo no qual aquele que ensina operaria como uma espécie de auxiliar na construção ativa do conhecimento por parte do estudante. Com o modelo remoto, contudo, retrocedemos consideravelmente, muito

por conta da limitação das próprias plataformas utilizadas pelo ensino, e a relação pedagógica impôs certa passividade àquele que aprende, transmutando-o em mero consumidor de conhecimento alheio e não em produtor de seu próprio saber. Por qual razão, perguntam as autoras, continuamos educando? Por qual motivo não suspendemos as atividades de ensino e as postergamos para um futuro de calma nos quais os contatos humanos sejam novamente possíveis? Ora, pelas demandas do tempo da produção, que exige um reabastecimento constante de mão de obra de reserva. A constatação dessa pressa em continuar, de qualquer modo, o processo educacional não significa que devemos abdicar de continuar educando em tempos pandêmicos, mas buscar recuperar o sentido maior da educação, o sentido coletivo e comunitário da tarefa de educar. As autoras, após esse excursão argumentativo, concluem:

O momento atual coloca à mostra um impossível do ato educativo que se inscreve muito além da competência do professor e que está marcado por questões psíquicas e pedagógicas, mas também pelas questões históricas, tecnológicas, políticas e culturais que contornam o encontro docente-aluno. O ensino remoto, por mais promissor e resolutivo que possa ser nesse momento, representa apenas um dos elementos oferecidos pela escola, que é o conteúdo. Sabe-se, portanto, que a escola é muito mais que o conteúdo e a escolarização formal. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 114)

Ao lidarem com o elemento corpóreo desse novo processo, as autoras não buscam repensá-lo a partir de uma matriz neurológica, mas sim de uma discussão que flerta, na maior parte das vezes, com debates filosóficos sobre os sentidos da escola. A discussão neural, antes tão presente na pesquisa educacional contemporânea e propagada por organizações mundiais como a grande forma de aprimorar a tarefa pedagógica, não se mostra nesse momento, sequer nas discussões de caráter metodológico. Difícil saber o motivo, mas, em diálogo com Fernando Vidal e Francisco Ortega (2019), autores alinhados ao diapasão teórico foucaultiano, propomos esboçar uma resposta à guisa de conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vidal e Ortega (2019), retomando certas leituras empreendidas por Foucault, ao analisarem essa guinada neural vivenciada no início desse século, notam que as pesquisas neurais estagnaram, visto não conseguirem desenvolver explicações causais plausíveis e se manterem reféns de um jogo inferencial que, na maior parte das vezes, tem pouco ou nenhuma serventia para a medicina. Por meio das leituras cerebrais desenvolvidas pela neurociência é possível saber, por exemplo, que certa região do cérebro apresenta uma atividade incessante quando realiza cálculos matemáticos e, também, quando uma pessoa destra realiza algum trabalho manual com sua mão esquerda. Isso, contudo, não implica que uma pessoa que receba uma educação voltada para o desenvolvimento da ambidestralidade irá se tornar um exímio matemático, como muitos dos exercícios propostos pelos neuropedagogos querem nos fazer crer. Em outros termos, as inferências construídas pelas neurociências, graças aos avanços tecnológicos que possibilitam o escaneamento cerebral, não revelam o que faz o cérebro funcionar de um modo e não de outro, não diz das causas de seus funcionamentos, e, portanto, não possui um valor universal. Diante dessa estagnação, como forma dos neurocientistas não serem desacreditados pelas ciências médicas, muitos migraram para áreas inusitadas – pedagogia, sobretudo. Tomada como discurso de verdade nessas áreas, notam Vidal e Ortega (2019), pouco se questiona a real eficácia da adoção de uma perspectiva neural nessas searas de saber. Por essa razão, necessitamos nos valer dessas descobertas do campo neural com cautela, pois, diferente do que agências como a OCDE querem nos fazer crer, talvez a renovação da educação não se dê através da adoção de receituários e exercícios promovidos pelos neuropedagogos, mas sim da ressignificação da tarefa educacional.

A pandemia, notou o filósofo Jacques Rancière (2020), nos fez olhar para problemas estruturais que, antes, relegávamos para um segundo plano, fazendo-os emergir com maior força. A necessidade de ressignificarmos o processo pedagógico, tanto filosoficamente quanto politicamente, tornou-se uma medida maior, como podemos

deprender das publicações inventariadas em nossa pesquisa. Ali, não deparamos com discursos neuropedagógicos interessados em promover a salvação do sistema educacional como reza a OCDE, mas com a urgência de uma tarefa que há muito temos deixado de lado: ressignificar a educação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Queiros. Educação e Pandemia: outras e refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, jan./dez. 2021.

BORTOLI, B.; TERUYA, T. K. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77. jan./abr. 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 4., p.1-14, 2020.

CRARY, J. **Técnicas do Observador**: visão e modernidade. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editores Associados, n. 1, jul. 2001, p.197-223.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o Poder". In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

KRUPPA, S. M. P. *et al.* **Educação na Pandemia**, SP: FEUSP, 2020.

LEITE, Kelen Christina. A (In)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Rev. Psicologia & Sociedade** [online], v. 32, 2020.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. 'Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, 2021, v. 46, n. 2, 2021.

MANCEBO, Deise. Pandemia e Educação Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2020.

OCDE. Compreendendo o Cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: SENAC-SP, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond universitária, 2008.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em Evidência**: a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Renata Martins da Silva et al. Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do COVID-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 48-56, dez. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Uma boa oportunidade?** São Paulo: N-1 Edições, 2020.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos Selves:** Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. **The Politics of Life Itself:** biomedicine, power and subkectivity in the twenty-first century. New Jersey: Princeton, 2007.

SILVA, K. C.; ALCANTARA, K. C. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020.

VASCONCELOS, N. A.; SUDO, I.; SUDO, N. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 4, n. 1, p. 65-93, mar. 2004.

VEYNE, Paul. **Foucault:** o pensamento e a pessoa. Trad. Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. **Somos Nosso Cérebro?** Neurociências, subjetividade, cultura. São Paulo: Hedra, N-1 Edições, 2019.

Recebido em: *Novembro/ 2021*.

Aprovado em: *Março/ 2022*.