

ISSN 2358-4319 (online)



**educação e
emancipação**

v.16, n.2, maio/ago. 2023

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. 16, n. 2, maio/ago. 2023

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 Martinez Pineda - Universidad Pedagógica

Nacional - Colombia

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecilia 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

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 Luis/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou

revista.educacao.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IREISIE - 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.16, n.2 maio/ago, 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n2.2023>

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

Contribuições da educação popular para o trabalho de desconstrução do bolsonarismo no Brasil 14

Maurício Mogilka

Políticas curriculares da Educação Básica no Brasil: uma reflexão sobre o avanço do neotecnicismo na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio 33

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Rodrigo Pivetta Werlang

Diego Bechi

Educação, imprensa e hegemonia na ditadura civil-militar no Brasil 61

Marco Antônio de Oliveira Gomes

José Claudinei Lombardi

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Atuação da política de transporte escolar no município de Cuitegi/PB: contribuições para o acesso e permanência 87

Larissa Amaro dos Santos

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Transtorno do espectro autista em questão: debates acerca da inclusão no ensino regular 115

Elaine Conte

Cristiane Gomes

Educação, emancipação, desenvolvimento e alteridades: um diálogo contemporâneo 147

Antônio Dias Nascimento

Anaéli Bastos

A miséria do saber: considerações sobre a Reforma do Ensino Médio em tempos de crise prolongada do capital 168
Helton Messini da Costa

Competências Pedagógicas em Masetto: um estudo bibliométrico 199
Estela Maris Giordani
Nandria Scherer
Thays Corrêa Ramires

Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade 222
Josimar de Aparecido Vieira
Daize Duarte Sampaio
Gisele Santos de Oliveira

Educação Física no ensino remoto: contribuições e reflexões a partir do estágio supervisionado 249
Renan Santos Furtado
Elane Cristina Pinheiro Monteiro

A permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni) 275
André Pires
Maynara de Oliveira Ribeiro
Henrique Augusto Prinhorato

Reforma do Ensino Médio e a identidade profissional dos professores dos Institutos Federais: um estudo de revisão sistemática 302
Solema Sanches Valverde
Maria de Lourdes Ramos da Silva

Interações discursivas em uma prática de educação ambiental: a (des)autorização para participação nos debates públicos..... 332
Lisiane Abruzzi de Fraga
Dalva Maria Bianchini Bonotto

As narrativas de jovens universitários das camadas populares sobre suas trajetórias escolares361

Celecina de Maria Veras Sales

Francisca Lidiane Araújo de Souza

Inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino superior como objeto de estudo dos grupos de pesquisa de educação especial e educação inclusiva 392

Elisabete Cristina Pereira Eches

A monumentalização de Felipe Tiago Gomes na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (1943-1994)418

Arthur Rodrigues de Lima

Fabiana Sena

O Conhecimento Ancestral dos Profetas Da Chuva e sua Continuidade Ameaçada – Onde entra a escola?438

Yls Rabelo Câmara

Contents

Editorial 12

Articles

Contributions of popular education to the work of deconstructing bolsonarism in Brazil 14

Maurício Mogilka

Curricular policies of Basic Education in Brazil: a reflection on the advance of neotechnicalism in the Common National Curricular Base and the New High School 33

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Rodrigo Pivetta Werlang

Diego Bechi

Education, press and hegemony in the civil-military dictatorship in Brazil 61

Marco Antônio de Oliveira Gomes

José Claudinei Lombardi

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Performance of school transport policy in the municipality of Cuitegi/PB: contributions to student access and permanence .. 87

Larissa Amaro dos Santos

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Autistic spectrum disorder in question: debates about inclusion in regular education..... 115

Elaine Conte

Cristiane Gomes

Education, emancipation, development and otherness: a contemporary dialogue..... 147

Antônio Dias Nascimento

Anaéli Bastos

The misery of knowledge: considerations about the high school reform in times of prolonged capital crisis..... 168
Helton Messini da Costa

Pedagogical Skills in Masetto: a bibliometric study..... 199
Estela Maris Giordani
Nandria Scherer
Thays Corrêa Ramires

Teacher training for professional and technological education: adversities and instrumentality.....222
Josimar de Aparecido Vieira
Daize Duarte Sampaio
Gisele Santos de Oliveira

Physical Education in remote education: contributions and reflections from the supervised 249
Renan Santos Furtado
Elane Cristina Pinheiro Monteiro

Student's support activities in private universities for students of the Programa Universidade para Todos (ProUni) 275
André Pires
Maynara de Oliveira Ribeiro
Henrique Augusto Prinhorato

The secondary education reform and the professional identity of Federal Institute teachers: a study of systematical review 302
Solema Sanches Valverde
Maria de Lourdes Ramos da Silva

Discursive interactions in an environmental education practice: the (dis)authorization to participate in public debates 332
Lisiane Abruzzi de Fraga
Dalva Maria Bianchini Bonotto

The narratives of young university students from the popular classes about their school trajectories 361

Celecina de Maria Veras Sales
Francisca Lidiane Araújo de Souza

Inclusion of students with visual disabilities in higher education as a study object of special education and inclusive education research groups 392

Elisabete Cristina Pereira Eches

The Monumentalization of Felipe Tiago Gomes in the National Campaign for Community Schools (1943-1994) .. 418

Arthur Rodrigues de Lima
Fabiana Sena

The Ancestral Knowledge of the Rain Prophets and Their Threatened Continuity – Where does the school come in?.....438

Yls Rabelo Câmara

Sumario

Editorial 12

Artículos

Contribuciones de la educación popular a la obra de deconstrucción del bolsonarismo en Brasil 14

Maurício Mogilka

Políticas curriculares de Educación Básica en Brasil: una reflexión sobre el avance de la Neotecnia em la Base del Currículo Nacional Común y em la Nueva Escuela Secundaria... 33

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Rodrigo Pivetta Werlang

Diego Bechi

Educación, imprenta y hegemonía en la dictadura cívico-militar en Brasil 61

Marco Antônio de Oliveira Gomes

José Claudinei Lombardi

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Desempeño de la política de transporte escolar en el municipio de Cuitegi/PB: aportes al acceso y permanencia.... 87

Larissa Amaro dos Santos

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Trastorno del espectro autista en cuestión: debates sobre la inclusión en la educación regular.....115

Elaine Conte

Cristiane Gomes

Educación, emancipación, desarrollo y alteridad: un diálogo contemporáneo.....147

Antônio Dias Nascimento

Anaéli Bastos

La miseria del saber: consideraciones sobre la Reforma de la Escuela Secundaria en tiempos de prolongada crisis del capital 168

Helton Messini da Costa

Habilidades Pedagógicas en Masetto: un estudio bibliométrico 199

Estela Maris Giordani

Nandria Scherer

Thays Corrêa Ramires

Formación del profesorado de formación profesional y tecnológica: adversidades e instrumentalidad 222

Josimar de Aparecido Vieira

Daize Duarte Sampaio

Gisele Santos de Oliveira

La Educación Física en la enseñanza a distancia: aportes y reflexiones desde la pasantía supervisada 249

Renan Santos Furtado

Elane Cristina Pinheiro Monteiro

Permanencia de estudiantes en universidades privadas para estudiantes del Programa Universidad para Todos (ProUni) 275

André Pires

Maynara de Oliveira Ribeiro

Henrique Augusto Prinhato

Reforma de la escuela secundaria e identidad profesional de los docentes de Institutos Federales: un estudio de revisión sistemática 302

Solema Sanches Valverde

Maria de Lourdes Ramos da Silva

Interacciones discursivas en una práctica de educación ambiental: la (des)autorización para participar en debates públicos	332
Lisiane Abruzzi de Fraga Dalva Maria Bianchini Bonotto	
Las narrativas de los/las jóvenes universitarios de las clases populares sobre sus trayectorias escolares	361
Celecina de Maria Veras Sales Francisca Lidiane Araújo de Souza	
Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior como objeto de estudio de grupos de investigación en educación especial y educación inclusiva	392
Elisabete Cristina Pereira Eches	
La monumentalización de Felipe Tiago Gomes en la Campaña Nacional por las Escuelas Comunitarias (1943-1994)	418
Arthur Rodrigues de Lima Fabiana Sena	
El Conocimiento Ancestral de los Profetas de la Lluvia y su Continuidad Amenazada – ¿Dónde entra la escuela?	438
Yls Rabelo Câmara	

EDITORIAL

Em tempos de reconstrução do país, que sinalizam novos horizontes para a educação, após os últimos anos de ataques e muitas perdas de conquistas históricas, outros cenários se desenham, abrindo perspectivas de fortalecimento das lutas pela educação pública e a construção de projetos de formação humana, com contribuições para o desenvolvimento social. Neste sentido, as políticas educacionais, a instituição escolar, a formação e o trabalho docente, o conhecimento escolar, dentre outros temas se apresentam essenciais nos debates, nas pesquisas e produções científicas.

Distanciando-se de posturas neutras, pesquisadores e estudiosos têm se dedicado com afinco a problematizar, com profundidade científica e crítica processos relativos à educação pública, vislumbrando a ampliação de debates e aprofundamento do conhecimento na área da educação.

A Revista Educação e Emancipação vem num contínuo, reafirmando seu espaço, como um periódico de livre acesso e circulação, que acolhe substantivas produções da comunidade científica, em âmbito local, nacional e internacional e que transita por diversos objetos, contribuindo, assim, para disseminação do conhecimento resultante de pesquisas e estudos. No ano de 2023, houve um aumento exponencial do fluxo de submissão de artigos, ensaios, o que reitera a dimensão democrática inerente a este veículo, ao mesmo tempo em que nos instiga a continuar investindo em práticas científicas éticas, abertas e acessíveis, suplantando, muitas vezes, as dificuldades institucionais.

Esta edição conta com artigos que versam sobre múltiplas temáticas e trilham por caminhos distintos, com diálogos teóricos e práticos que traduzem a multifacetada realidade em que se ancoram os fenômenos investigados, que dão origem a estes artigos. Os textos expressam conjunturas, contextos históricos, econômicos e políticos em disputas, que os autores tomam como fio condutor para problematizarem elementos constitutivos de suas análises. Retratam também contradições, métodos e estratégias para desenvolver essas produções, evidenciando com suas análises que a pesquisa é uma

ferramenta necessária para se encarar o desafio de discutir e desvelar as facetas da realidade educacional brasileira.

Os artigos são inspiradores, reflexivos e certamente trazem contribuições importantes, na perspectiva de suscitar debates e novos estudos e investigações sobre fragilidades, avanços e potencialidades presentes na educação, como instrumento fundamental no processo de emancipação humana.

A relevância, pertinência e qualidade desta publicação é um forte convite para sua leitura.

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Professora associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação Brasileira. Editora da Revista Educação e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA

Contribuições da educação popular para o trabalho de desconstrução do bolsonarismo no Brasil

Maurício Mogilka¹

RESUMO

No segundo semestre de 2022 praticamente todo o campo progressista e parte expressiva da sociedade brasileira desejavam o fim do governo Bolsonaro. Isto é compreensível: trata-se de um governo que espoliou a cidadania brasileira. Contudo, não podemos esquecer que o fim do governo Bolsonaro provavelmente não será o fim do bolsonarismo, esta nova versão do fascismo brasileiro. Pois o bolsonarismo está enraizado em vários setores do estado e da sociedade brasileira, além do governo federal. Este artigo analisa este contexto, e partindo dele, pretende mostrar que o paradigma de intervenção social denominada Educação popular é uma das adequadas e potentes abordagens para fortalecer o trabalho coletivo de desconstrução do fascismo e de reconstrução da nossa frágil democracia. A opção metodológica utilizada na produção do artigo foi uma proposta reflexivo-existencial, ou seja, uma reflexão rigorosa sobre a experiência do autor com a intervenção social.

Palavras-chave: fascismo; bolsonarismo; educação popular; democracia.

Contributions of popular education to the work of deconstructing bolsonarism in Brazil

ABSTRACT

In the second half of 2022, practically the entire progressive field and a significant part of Brazilian society wanted the end of the Bolsonaro

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FE/UFBA). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua na extensão universitária, com assessoria e formação em projetos, organizações e movimentos sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9441-6140> . E-mail: mmogilka@ufba.br.

government. This is understandable: this is a government that plundered Brazilian citizenship. However, we cannot forget that the end of the Bolsonaro government will probably not be the end of Bolsonarism, this new version of Brazilian fascism. For Bolsonarism is rooted in various sectors of the state and Brazilian society, in addition to the federal government. This article analyzes this context, and based on it, intends to show that the paradigm of social intervention called Popular Education is one of the adequate and powerful approaches to strengthen the collective work of deconstructing fascism and rebuilding our fragile democracy. The methodological option used in the production of the article was a reflective-existential proposal, that is, a rigorous reflection on the author's experience with social intervention.

Keywords: fascism; bolsonarism; popular education; democracy.

Contribuciones de la educación popular a la obra de deconstrucción del bolsonarismo en Brasil

RESUMEN

En la segunda mitad de 2022, prácticamente todo el campo progresista y una parte importante de la sociedad brasileña quería el fin del gobierno de Bolsonaro. Esto es comprensible: este es un gobierno que saqueó la ciudadanía brasileña. Sin embargo, no podemos olvidar que el final del gobierno de Bolsonaro probablemente no será el final del bolsonarismo, esta nueva versión del fascismo brasileño. Porque el bolsonarismo está arraigado en varios sectores del Estado y de la sociedad brasileña, además del gobierno federal. Este artículo analiza este contexto y, a partir de él, pretende mostrar que el paradigma de intervención social denominado Educación Popular es uno de los enfoques adecuados y poderosos para fortalecer el trabajo colectivo de deconstrucción del fascismo y reconstrucción de nuestra frágil democracia. La opción metodológica utilizada en la producción del artículo fue una

propuesta reflexivo-existencial, es decir, una reflexión rigurosa sobre la experiencia del autor con la intervención social.

Palabras clave: fascismo; bolsonarismo; educación popular; la democracia.

*A humanidade ainda não existe,
nós não somos plenamente humanos;
nossa humanidade ainda está por se construir.*

Milton Santos

O CONTEXTO POLÍTICO ATUAL E O ENRAIZAMENTO DO BOLSONARISMO NA SOCIEDADE E NO ESTADO²

Os governos Temer e Bolsonaro representam o período de maior e mais rápida perda de direitos, retração do estado e desestruturação da democracia no Brasil, desde a ditadura empresarial-militar (1964-85). Este artigo analisa este processo e os perigos atuais que nossa frágil democracia corre com a extrema-direita no poder, corroendo a democracia “por dentro”, como será visto mais adiante. O artigo analisa também as possibilidades de reversão deste processo destrutivo. Uma análise mais detalhada dos fatores que levaram ao atual estado de coisas não será feita aqui, pois já foi realizada em artigos anteriores (Mogilka, 2019, 2020).

² A opção metodológica utilizada na produção deste artigo foi uma proposta reflexivo-existencial, ou seja, uma reflexão rigorosa sobre a experiência do autor com a intervenção social e com a militância política ao longo dos últimos trinta anos. Nesta opção, há um diálogo com alguns textos teóricos, indicados nas referências deste artigo. Estes textos ajudaram a fazer uma análise crítica da experiência. Outro elemento importante desta metodologia foi o aproveitamento do contato dialógico e aberto com os agentes sociais e grupos populares atendidos nestas três décadas: eles foram um fator humano de constante aprendizagem para o autor. Finalmente, esta metodologia de construção do texto se coloca claramente como produção textual de caráter político e não neutro. Contudo, político aqui não significa político partidário ou doutrinário, mas ético-político: um discurso ou uma prática que analisa as contradições da realidade, se emancipa de mistificações, propõe alternativas e as coloca em prática coletivamente. Faz isto de forma explícita, pois sabe que toda alteração do real envolve riscos.

Será necessário fazer aqui um breve resgate dos fatos que mostram o perfil do bolsonarismo quando no controle do governo federal, em seus quatro anos de duração. Dentro do quadro global que favoreceu sua ascensão, o governo Bolsonaro assumiu em janeiro de 2019. Suas linhas de atuação confirmaram o que já era esperado e que já vínhamos prevendo desde 2018. Entre elas, a realização ou a tentativa de realização de pautas de extrema-direita, como programa Escola sem partido, a flexibilização do estatuto do desarmamento, a inclusão de militantes de movimentos sociais na lei antiterrorismo, a legalização da violência policial através da lei sobre excludente de ilicitude, o ataque à autonomia universitária.

Com relação ao estado, a tentativa de sua redução para agradar aos setores neoliberais. Posteriormente, o governo demonstrou ambiguidade nesta questão. Privatizações, redução de políticas públicas como o Bolsa Família, inicialmente; A partir de 2021, o governo passa a projetar uma expansão deste programa, já pensando nas eleições de 2022, com o lançamento de um programa substituto, o Auxílio Brasil; Ataque à estabilidade dos servidores públicos, redução de serviços públicos. Contudo, a equipe econômica do governo opera muito mal a agenda neoliberal.

Na área econômica e ambiental, alinhamento com o agronegócio, facilitando licenças ambientais e revisão de reservas indígenas; um imenso aumento no desmatamento da Amazônia e a transferência da reforma agrária para o Ministério da Agricultura. Na política externa, o alinhamento com governos de extrema direita, como EUA (no período do governo Trump), Chile, Israel, Itália e Hungria; enfraquecimento do MERCOSUL e saída do Acordo de Paris.

A equipe de governo demonstrou falta de coesão e harmonia. Seus integrantes se atacam. Não há projeto de governo, mas um conjunto de ações para agradar grupos conservadores e o mercado. O governo tenta fazer as reformas por decreto, o que tem efeito limitado (por exemplo, periodicidade no estatuto do desarmamento, em 2020). O governo tentou manter a imagem de “nova” política que não pratica o fisiologismo. Isto o colocou em choque com o centrão, até que capitulou e assumiu esta aliança para governar.

O governo Bolsonaro resultou do equilíbrio tenso entre quatro forças: neoliberais que aderiram, evangélicos, fascistas

ideológicos (olavistas) e militares. A militarização do governo foi extensa, com grande quantidade de militares nos 1º, 2º e 3º escalões. Isto ocorre entre outros motivos, para tentar impedir a sua queda: “para impedir a usurpação do poder”, nas palavras do próprio Bolsonaro. Aliás, a militarização do estado e da sociedade civil é uma das características de governos de extrema-direita.

Este tipo de poder vive em constante conflito e se alimenta dele. Isto serve como cortina de fumaça para nublur suas dificuldades de governar e sua falta de projeto de país. Enfrentamentos com o congresso e o STF tiveram este intento, e fortaleceram o congresso e produziram um parlamentarismo branco, diminuindo a força do poder executivo.

Assim, a falta de projeto para o país, inclusive a falta até de um projeto de gestão para quatro anos de mandato, explica porque o bolsonarismo se envolve em conflito após conflito: com o judiciário, congresso, OAB, campo progressista, China... Estes conflitos dão a falsa impressão a seus simpatizantes que o governo não governa porque estas forças não permitem. Além disto esta sequência de conflitos satisfaz uma necessidade psico-política da extrema-direita: a presença da guerra constante, a criação interminável de inimigos, capazes de alimentar subjetividades reprimidas, ressentidas e infelizes, principal base subjetiva da extrema-direita.

A extrema-direita bolsonarista também tem uma relação ambígua com a direita neoliberal. Estas duas vertentes da direita se alinham em algumas pautas, como privatizações e reformas conservadoras, como a da previdência, trabalhista e administrativa; mas se opõem em outras, como o projeto Escola sem partido e os ataques aos direitos das mulheres, dos negros e da comunidade LGBT. Além disto parte da economia neoliberal se aliou ao governo e parte não, especialmente setores do empresariado mais ligados à burguesia política, que quer voltar à presidência, posto perdido desde o fim do governo Fernando Henrique Cardoso.

Ao contrário do que normalmente pensamos, o bolsonarismo possui um núcleo pensante que é inteligente e sagaz: possui inteligência estratégica apurada e sabe usar bem as crises como fatores fortalecedores do governo. Um exemplo disto é como ele usou em proveito próprio a pandemia de Covid-19. O bolsonarismo

tem um projeto político de largo alcance. Não é um projeto para um ou dois mandatos.

No segundo semestre de 2022 praticamente todo o campo progressista e parte expressiva da sociedade brasileira desejavam o fim do governo Bolsonaro. Isto é compreensível: trata-se de um governo que espoliou a cidadania brasileira. Contudo, não podemos esquecer que o fim do governo Bolsonaro provavelmente não será o fim do bolsonarismo, esta nova versão do fascismo brasileiro. Pois o bolsonarismo está enraizado em vários setores do estado e da sociedade brasileira, além do governo federal.

Está em inúmeras prefeituras e governos estaduais; em câmaras municipais, assembleias legislativas e no congresso nacional, por exemplo, nas eleições de 2022, o PL, partido de Jair Bolsonaro, elegeu 99 deputados federais, tornando-se o maior partido da câmara federal, com quase 20% do seu efetivo (513 deputados). O bolsonarismo também está enraizado em parte das polícias, dos meios de comunicação e redes sociais. Assim o governo que assume em janeiro de 2023 herda um contexto político no qual a hegemonia fascista só em parte perde poder com a perda do governo federal. Ou seja, o retorno pelo menos à precária democracia representativa que o Brasil possuía até maio de 2016 será uma luta longa. Provavelmente irá durar muitos anos e muitas eleições.

Outro ponto problemático é que o novo governo herdará um orçamento público altamente comprometido e endividado pelos gastos irresponsáveis do governo Bolsonaro, inclusive a PEC eleitoreira dos benefícios, aprovada em julho/2022. Somando isto a um cenário macro econômico recessivo, o novo governo terá que lidar com a responsabilização por uma crise econômica que ele não criou. Essa responsabilização encontrará forte eco junto ao cidadão menos politizado e provavelmente provocará uma injusta queda nos índices de popularidade do governo, Lula, como ocorreu com o governo Biden, nos EUA, em 2022.

Esta herança econômica deficitária constitui um fato econômico contraditório. No caso brasileiro isto é bem visível. O governo de extrema-direita faz uma má gestão econômica, no nosso caso, pela ampla incompetência na área. Por um lado, ao perder a reeleição, o novo governo sofrerá os impactos desta má gestão. Se

não conseguir recuperar a economia em quatro anos, poderá ser derrotado nas próximas eleições e a extrema-direita voltar ao poder. Ou seja, dialeticamente, a extrema-direita é beneficiada (politicamente) pela própria incompetência (econômica). A má gestão cria um débito para a sociedade, que poderá se transformar em crédito para a volta ao poder.

A causa desta dialética perversa é a dificuldade que muitos eleitores tem em fazer uma leitura mais crítica da relação política-economia. A causa desta dificuldade, ou seja, a causa da causa, são as estruturas históricas de opressão que mantém parte considerável da população alienada, tanto da compreensão de como a sociedade funciona, como da participação direta no Estado (definindo e controlando políticas públicas, por exemplo). O bolsonarismo soube se aproveitar muito bem das lacunas, inclusive ocupando brechas que nem os neoliberais exploraram a seu favor (como a homofobia e o machismo).

Isto ocorre porque o neoliberalismo e fascismo são políticas em parte diferentes (embora setores da burguesia, predatoriamente, saibam se aproveitar de ambas, como o agronegócio). Não está sendo afirmado aqui que os governos neoliberais tenham um profundo compromisso com a superação das opressões de gênero. O que se afirma é que a política neoliberal não auferir dividendos políticos do incremento do machismo e o fascismo sim. Aliás este é um dos pilares de sustentação de uma base nacional de apoio ao bolsonarismo.

Ainda no segundo semestre de 2022 o governo Bolsonaro intensificou as estratégias que já vinha usando antes, acrescentadas de mais algumas. Isto no intuito da reeleição. Entre estas estratégias, a intensificação da aliança com o centrão, a já citada PEC eleitoreira dos benefícios, ameaças e ataques contra pessoas do PT, ataques à democracia, descredibilizarão do sistema eleitoral, ameaça de golpe militar. Diante da dificuldade de deflagrar e manter um golpe militar, o governo Bolsonaro e o bolsonarismo utilizaram abundantemente a narrativa do golpe.

Não podemos dizer que um golpe militar seja impossível, mas improvável, tanto pela resistência interna como pela pressão internacional (falta de apoio dos EUA, por exemplo). Daí a saída seria

um golpe civil-paramilitar, nos moldes do que ocorreu nos EUA em 6 de janeiro de 2021, com a invasão do capitólio.

Por isso o bolsonarismo vem armando sua base de apoio, através da flexibilização no licenciamento de armas para caçadores, atiradores e colecionadores (CAC'S). Este contingente da população (CAC'S) já contava, em julho de 2022 com 595.000 pessoas, enquanto que as forças armadas possuíam 260.000 e a polícia militar, 400.000³. Se agirem coordenadamente seriam a maior organização armada do Brasil.

Os CAC'S não têm o mesmo treinamento tático e estratégico para o combate que as forças armadas e policiais tem. Mas se o bolsonarismo tentar um golpe paramilitar usando os CAC'S as forças armadas defenderão a constituição e a democracia, como é o seu dever legal? Isto é uma incógnita, inclusive porque o posicionamento do alto oficialato das forças armadas, sobre o tema do golpe, heterogêneo, é uma caixa-preta. Há falas aqui ou ali, a favor do golpe ou a favor da constitucionalidade, por parte de diferentes generais. Mas não há um posicionamento coeso, público, de cada um dos subgrupos que provavelmente compõem o alto oficialato sobre o tema do golpe (contra, a favor e indecisos).

Por isto tudo, é importante que o novo governo e sua base de apoio no congresso revejam a legislação aprovada sobre compra de armas no governo Bolsonaro. E que também, por lei, obriguem os CAC'S a devolver as armas compradas. Isto terá de ser feito com o apoio do STF, pois haverá questionamento judicial. Caso não haja este desarmamento, os CAC'S continuarão a ser uma sombra sobre a democracia. Uma constante ameaça, o braço armado de uma tentativa de golpe civil-paramilitar. Os CAC'S podem constituir um verdadeiro exército golpista de reserva, para parafrasear Marx. Ou seja, um contingente de seres humanos que, mesmo sem entrar em ação, exercem constante pressão sobre outros grupos sociais, tendo como resultado um estado de coisas favorável a algum grupo opressor.

Não devemos nunca esquecer a história. O fascismo clássico neste ponto serve de referência ao bolsonarismo, apesar de algumas

³ Dados divulgados pelo jornal Folha de São Paulo, Edição de 21/07/2022.

diferenças em outros pontos. Nos anos 1920, o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália armaram grupos de cidadãos, as milícias fascistas. Elas tinham a função de atemorizar a população e perseguir grupos de oposição à extrema-direita. Isto ocorreu antes inclusive destes fascismos conseguirem o controle do estado e das forças armadas, e continuou depois.

Mas se a possibilidade de golpe, militar ou paramilitar, é improvável, por que o bolsonarismo insiste nele? Por que a narrativa do golpe é mais interessante que o próprio golpe, e não tem o ônus que ele tem. A narrativa do golpe tem mesma função que os atos de vandalismo e invasão às sedes dos três poderes ocorridos em Brasília em 12/12/2023 e 08/01/2023: manter inflada e fiel uma militância fascista fanática. Constantes conflitos e ameaças à constitucionalidade democrática mantém esta base social de apoio viva e ligada ao bolsonarismo, já que ela pode, em tese, ser cooptada por outros setores da direita. Esta base social de apoio, juntamente com o financiamento de parte do empresariado, constitui um dos maiores capitais políticos de bolsonarismo. O risco de sua perda ou diminuição comprometeria os objetivos políticos da extrema-direita para as eleições de 2024 e 2026.

Assim é grande a responsabilidade dos novos governos progressistas ou de coalizão na superação dos desafios sociais e econômicos postos no momento contemporâneo, para a superação futura da hegemonia política fascista e para a superação do seu enraizamento na sociedade civil.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA O TRABALHO DE DESCONSTRUÇÃO DO BOLSONARISMO

Em função do contexto colocado acima, pretendemos mostrar que o paradigma de intervenção social denominada educação popular⁴ é uma das adequadas e potentes abordagens para

⁴ Os dois maiores centros de produção teórica sobre a educação popular no Brasil são PPG-Educação da UFPB, em João Pessoa-PB, e o PPG-Educação da UNISINOS, em São Leopoldo-RS. Alguns autores tem um trabalho teórico, nestes centros e em outros, muito valioso nestas duas últimas décadas, como Alfredo Scocuglia, Eymard Vasconcelos,

fortalecer o trabalho coletivo de desconstrução do fascismo e de reconstrução da nossa frágil democracia. Para isso é necessária uma difusão maior deste paradigma junto aos movimentos sociais democráticos e demais segmentos da sociedade brasileira, de uma forma colaborativa com as demais abordagens críticas que têm sido usadas, inclusive a marxista.

A educação popular é tributária do humanismo crítico. Aqui este conceito é tomado para denominar uma abordagem ampla, e não apenas uma teoria. Esta grande abordagem, muito plural, se refere a diferentes autores ou correntes, desde que possuam características do humanismo crítico. Tais características são:

- 1) A centralidade do bem-estar de todos os seres humanos do planeta, na definição de políticas, finalidades e ações;
- 2) A crença na capacidade do ser humano, desde que encontre condições mínimas, se autogovernar coletivamente, não precisando de um poder externo para comandá-lo (classe dominante, tiranos, tecnocracia, religiões conservadoras; partidos);
- 3) A crença na capacidade do ser humano, ao se humanizar, desenvolver valores e formas de convivência solidárias, justas e identificadas com o bem comum e com as necessidades dos outros;
- 4) A ideia segundo a qual a realidade é transformável e não estática;
- 5) Trabalhar, na teoria e na prática, com os seres humanos concretos e não com uma essência abstrata e ideal de humanidade;
- 6) O princípio de que a transformação da realidade social é consequência da ação coletiva, e não de discursos, pensamentos ou afetos; contudo, as práticas humanas não se convertem em práxis sem o auxílio de discursos, ideias e afetos que transgridam de alguma forma o que está estabelecido pelo sistema opressor;
- 7) As teorias precisam contribuir na transformação da realidade, beneficiando a qualidade de vida dos setores populares nas sociedades contemporâneas; para atingir este engajamento, os teóricos precisam ser simultaneamente ativistas sociais, inseridos

Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Danilo Streck, Victor Valla; João-Francisco de Souza; há muitos outros com trabalhos do maior valor, que não serão citados aqui por falta de espaço.

em algum projeto, comunidade ou movimento social com o qual se identifiquem; sem isto, fica comprometida a articulação teoria-prática-sensibilidade.

- 8) O humanismo crítico é otimista: um otimismo crítico e não ingênuo. Seus agentes políticos, diante das situações socialmente mais adversas, não se entregam ao pessimismo, negativismo ou fatalismo. Diante de tais situações se perguntam, junto com a população: "O que podemos fazer para melhorar isto?"; "Como podemos superar e resolver este problema?"; Estes agentes sabem que o pessimismo, introjetado nos oprimidos, é um dos mais eficazes instrumentos do poder simbólico dominador. Se os oprimidos não confiam em suas próprias capacidades de práxis, isto permite uma enorme economia de energia por parte dos opressores.

Em função desses princípios, o humanismo crítico faz as associações entre o trabalho social e estruturas sócio-políticas com um horizonte teórico mais extenso, em comparação com as correntes teóricas deterministas. Assim, podemos realizar as articulações citadas sem incorrer em perspectivas reducionistas, que estabeleçam uma hierarquia entre práxis e estruturas políticas: processos de libertação política não estão desvinculados do desenvolvimento pleno dos seres humanos, ou seja, da humanização. Isto é condição fundamental para que transformações efetivas na realidade sejam possíveis, e não se restrinjam aos aspectos econômicos ou políticos-estatais, produzindo, assim, novas formas de opressão.

Inspirada por estes princípios, as teorias da libertação, entre as quais se localiza a educação popular, surgiram entre o fim dos anos 50 e a década de 60 do século 20, na América Latina. Suas contribuições para estruturação de práticas de educação não-formal, para o surgimento inúmeros movimentos sociais e para o fortalecimento de movimentos já existente é riquíssima.

As teorias da libertação atuam a partir de uma ótica e de uma ética que é diferente da lógica excludente e elitista do capitalismo. Contudo elas também diferem em alguns pontos essenciais da lógica marxista-leninista, embora tenham convergência com esta teorização revolucionária em outros aspectos. As teorias da libertação estimulam uma real participação popular e o desenvolvimento, na própria práxis,

das capacidades humanas. Estas duas características permitem a todos participar da construção de novos projetos políticos, e são qualidades peculiares e preciosas nestas teorias.

Além disto, estas teorias tem um horizonte utópico apreciável, que as caracterizam como instrumentos importantes para expandir e humanizar as lutas sociais que travamos hoje, bem como para fertilizar o surgimento de outros movimentos que podem surgir e reforçar todos aqueles que lutam por um mundo melhor e efetivamente mais democrático. Não podemos esquecer que o sucesso da extrema-direita depende em parte de um solo subjetivo desumanizado e sem perspectivas e nem autonomia.

Apesar de alguns textos indicarem o início dos anos 60, a educação popular surge já no fim dos anos 50, a partir do trabalho teórico e das experiências com educação de adultos realizadas por Paulo Freire e seus colaboradores, em Recife e depois em outros municípios do nordeste, como Angicos e Natal. Este processo posteriormente irá se expandir pelo país, com o apoio da UNE, das correntes progressistas da igreja católica, das universidades e do Governo João Goulart, que irá convidar Paulo Freire para coordenar o PNA, Plano Nacional de Alfabetização, uma das reformas de base deste governo progressista.

A educação popular, desde as suas origens, é colaborativa, agregadora e integrativa, e não competitiva. Contudo, ao trabalhar com ela, não podemos perder a criatividade que nos leva a fazer a crítica responsável e construtiva aos outros paradigmas críticos; inclusive porque a educação popular está constantemente lançando sobre si mesma esta consciência crítica, em um processo de autocrítica que explica em parte a contínua revisão, atualização e principalmente, seu não-enrijecimento dogmático.

Esta ausência de dogmatismo e a iconoclastia da educação popular estão na base de uma de suas características mais fortes, fundamental à democracia participativa: sua enorme capacidade de dialogar com os mais diferentes discursos, sejam eles científicos ou populares, tradicionais ou modernos, artísticos ou midiáticos. Com isto, além de respeitar o discurso e as referências do outro, sem dissolver as referências do outro nas suas próprias referências, a educação popular está constantemente aprendendo, se nutrindo da

diferença, se enriquecendo. Este processo de alteridade aprendente depende de uma outra característica da educação popular: a humildade, que jamais é confundida com submissão. Sem esta alteridade aprendente, frequentemente matamos a diferença que poderia nos fazer crescer.

Contudo, esta abertura à alteridade, tão fundamental à construção da democracia participativa, não significa uma abertura total a tudo. Pois se assim fosse, estaríamos abertos ao racismo, ao machismo e a outras formas de opressão. A educação popular aceita examinar, escutar atentamente qualquer discurso, inclusive porque se não escutar não pode contribuir para desconstruí-lo. Mas escutar qualquer coisa não é aceitar qualquer coisa.

Contudo aí há uma grande diferença entre este paradigma e outros paradigmas críticos. Nestes, o critério do que é aceito ou rejeitado é o grau de identidade com as premissas do paradigma. Isto significa que ao longo das décadas este paradigma permanecerá mais ou menos semelhante a si mesmo, pois não consegue se alimentar, antropofagicamente, da diferença.

Diferente disto, desta lógica da identidade, a educação popular não rejeita a priori nenhum valor ou discurso, mas também não cai no relativismo que muitas vezes é conivente com a opressão por aceitar tudo como válido. Isto é possível porque o critério do que é aceito ou rejeitado não é a identidade com as premissas internas deste paradigma, mas o quanto aquele valor, discurso ou prática é libertador ou/e humanizador⁵, após profundo e sincero exame.

⁵ Humanização é entendida a partir de duas características: 1. O desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades, dimensões e possibilidades, desde que não levem ao sofrimento ou opressão de si mesmo, de outros seres humanos ou outras formas de vida; 2. A obtenção do contexto social e cultural que permite o exercício pleno do ser humano em seus direitos e necessidades básicas, como moradia, saúde, trabalho digno, educação, cultura, direito à diferença. Já o fenômeno da libertação é entendido como libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

Outra questão importante quanto ao uso da educação popular na desconstrução do fascismo é o fato de que alguns grupos, organizações e projetos que trabalham com este paradigma não compreendem o que ele é. A educação popular é uma abordagem bem mais complexa do que parece. Ela é muito simples e muito complexa. Além das dificuldades conceituais e metodológicas, há dificuldades ontológicas, ou seja, a educação popular não é só uma maneira diferente de entender e praticar o trabalho político em educação, ela é uma nova maneira de ser e imagina novos mundos.

A educação popular anuncia novas subjetividades, e depende delas para atuar na realidade de forma libertadora. Assim ela anuncia novos mundos e trabalha, sempre no coletivo, para que eles tenham a chance de vicejar. Ela propõe, geralmente de forma não-explicita, subjetividades radicalmente humanizadas. Ser mediador da educação popular é se dar o direito de se humanizar, e buscar as condições sociais para que isto se realize, para nós e para nossos semelhantes.

Por isto, dificuldades no compreender, no fazer e no ser dos agentes sociais dificultam a realização das potencialidades da educação popular: o projeto social é dirigista e a educação popular é basista; a liderança é egocêntrica e a educação popular é holocêntrica (centrada no coletivo); o projeto concentra poder, a educação popular distribui poder. Assim, para que a educação popular possa mostrar sua força, estas dificuldades precisarão ser trabalhadas pelos agentes sociais e gestores, especialmente aquelas mais complexas: as ontológicas ou subjetivas (que dizem respeito ao ser das agentes sociais. Estas dificuldades conceituais, metodológicas e subjetivas levam a uma diminuição na potência libertadora da educação popular, tão fundamental neste momento de enfrentamento com o fascismo.

Contudo estas dificuldades levam também a uma outra atitude: a tentativa de reduzir a educação popular a mera metodologia ou "instrumento" ou "ferramenta". Esta redução é muito frequente à direita e à esquerda: de grupos do terceiro setor, braço social do capital, a coletivos da esquerda dirigista. Nesta atitude, a educação popular é vista como uma ferramenta que pode ser acoplada" à teoria ou ideologia do projeto. Assim, os agentes políticos podem continuar sendo o que são, tendo suas finalidades e

valores políticos definidos pelas suas ideologias de origem. Há uma profunda desconexão entre as práticas, supostamente apoiadas da educação popular, e os valores e princípios deste paradigma. Há uma mistura de elementos muitas vezes incompatíveis, como a metodologia altamente participativa da educação popular, com as finalidades dirigistas, direcionadoras e algumas vezes manipuladoras da ideologia ou teoria de origem dos agentes políticos.

É evidente que isto não funciona, ou pelo menos não funciona como educação popular, em sintonia com suas finalidades altamente humanizadoras. Pois os mediadores não podem estimular a humanização-libertação dos outros, se eles próprios não correrem o risco de vivenciar este processo, deixando de ser o que são. Não há como praticar a educação popular se mantendo isento do processo, se mantendo igual a si mesmo. A educação popular não é nunca uma prática asséptica, plenamente controlável pelos mediadores e gestores do projeto ou organização.

Se o “inédito-viável” e a “experiência-limite” são existencialmente assustadoras para os grupos populares, como afirma sabiamente Paulo Freire, eles são assustadores também para os mediadores políticos das práticas. Não há como praticar educação popular mantendo um controle alto sobre a experiência coletiva e sobre si-mesmo. Isto mostra a profunda incompatibilidade entre as ideologias dirigistas⁶ e a educação popular. A educação popular não é apenas uma metodologia “acoplável” a qualquer paradigma: ela é um paradigma completo, com metodologia, base conceitual e fundamentos ético-políticos.

Devido a seu caráter cooperativo e integrativo, a educação popular é apropriada para ser articulada a outros paradigmas, colaborando para uma formação multirreferencial dos agentes políticos do campo progressista. Mas nesta articulação a educação popular não pode ser transformada em mera metodologia, pois aí perde parte do seu potencial libertador.

Há ainda uma questão mais ampla associada à redução da educação popular a “ferramenta”. Se os mediadores e gestores dos

⁶ Uma análise sobre o dirigismo e basismo no trabalho político em educação pode ser visto em Mogilka (2019).

projetos de intervenção vivenciarem experiências realmente libertadoras, se modificando junto com o povo, provavelmente irão questionar as políticas e instâncias que estão acima deles, se estas são verticais. Isto criará um conflito, aliás necessário e saudável, pois as políticas dirigistas cobram dos mediadores resultados específicos, em sintonia com suas agendas internas.

Este conflito pode ajudar a desmascarar este uso reduzido e ilegítimo da educação popular, impedindo que ela sirva para ratificar políticas nada libertadoras. Outro resultado deste conflito é que em alguns casos ele ajuda a transformar estas instâncias superiores, levando-as, como resultado de um processo deflagrado nas bases, a rever suas finalidades e métodos. Isto é um exemplo de uma característica forte da educação popular e de todo o campo libertador: trabalhar a libertação de baixo para cima, e em múltiplas temporalidades: a curto, médio e longo prazo.

Finalizando este artigo, podemos colocar aqui algumas sugestões, inspiradas pelos princípios da educação popular, para potencializar o trabalho de desconstrução do bolsonarismo. Estas sugestões também são propostas para modificações no campo progressista; contradições e reducionismos neste campo têm sido um dos fatores a dificultar a superação da hegemonia fascista:

- 1) As respostas que o campo progressista tem dado aos avanços do bolsonarismo tem sido de baixo impacto político e pouco atraentes para a população brasileira, que tem dificuldades de se identificar com elas em alguns pontos. Entre as causas destas dificuldades está o fato que estas respostas são elaboradas muitas vezes de cima para baixo, de forma dirigista e não dialógica, horizontal e basista. Frequentemente os grupos populares sentem que não são ouvidos, embora sejam convocados na prática a apoiar as manifestações definidas pelo campo progressista;
- 2) O fascismo bolsonarista se atualizou muito, mais que as forças democráticas, incluindo aí o campo progressista; um exemplo disto é o domínio que ele já possuía, antes de 2018, das ferramentas da inteligência artificial, especialmente redes sociais e robôs de envio automático de mensagem;
- 3) As forças democráticas, e dentro destas, o campo progressista, precisam desenvolver um olhar mais complexo e profundo sobre

o real, um olhar nada simplista ou binário, que permita uma análise muito mais acurada sobre a complexa rede de fatores que mantém a extrema-direita no poder⁷. Isto aumenta nossas chances de propor alternativas e desconstruir este necropoder. Ideologias binárias, presas ao dualismo moderno, mesmo progressistas, tem dificuldade de fazer análises e propostas mais bem sucedidas, que atinjam o coração bolsonarismo. Por isto temas visto, nestes quatro anos de governo Bolsonaro, uma parte do campo progressista e os setores do neoliberalismo que se opõem ao bolsonarismo, recaírem em três situações: ou apenas reativas aos ataques fascistas, nunca protagonizando; ou elaboram discursos e propostas que afundam na oposição binária, campo favorável às táticas da extrema-direita; ou fazem propostas já bem conhecidas e gastas, com poucas chances de gerar soluções novas e agregadoras de grandes parcelas da população.

- 4) Não é possível enfrentar o fascismo com instrumentos simplistas, reducionistas e anacrônicos, especialmente no grau de enraizamento que ele atingiu no estado e na sociedade; por isso é necessário às forças democráticas (institucionais ou progressistas) o desenvolvimento rápido de mentalidades e posturas complexas; até o momento (2023) isto não tem ocorrido de forma expressiva;
- 5) Um fato que tem dificultado o enfrentamento ao bolsonarismo é que, intelectualmente, ele funciona em dois níveis bem distintos, nublando e confundindo as forças que se opõem a ele:

- Em um nível público, aparente e midiático, ele e seus agentes políticos se mostram intelectualmente primários, simplistas, binários e com limitada capacidade de planejamento; isto atrai uma parcela da população brasileira, que constitui sua base social de apoio; seus

⁷ A educação popular possui uma racionalidade complexa e não simplista, reducionista ou estruturalista de qualquer natureza; este paradigma desenvolve uma lógica baseada mais no uso do conectivo e do que ou; assim, não se identifica com afirmações do tipo: "a realidade ou é resultado de estruturas políticas, ou resultado de estruturas econômicas"; neste humanismo, entendemos a realidade das sociedades humanas como constituída por estruturas políticas e econômicas e sociais e culturais e inclusive naturais, em um jogo de interações complexas, variáveis de contexto a contexto; neste jogo complexo uma das estruturas pode exercer predominância sobre as demais, mas isto não é fixo, nem garantido, e é, na maioria das vezes, difícil de prever.

agentes políticos parecem emocionais e supostamente pulsionais, agindo “por instinto”;

- Contudo, o núcleo pensante do bolsonarismo, que não aparece ao público, tem inteligência estratégica apurada e alta capacidade de previsão; é proativo e tem projeto político de longo prazo; o bolsonarismo não tem capacidade de gestão do estado brasileiro. Sua gestão é deficiente na maioria das áreas; mas tem alta capacidade de gestão dos mecanismos de manutenção do poder, institucionais ou não.

Assim, esta dificuldade de as forças democráticas enxergarem este outro nível, oculto, da inteligência bolsonarista, levou algumas vezes estas forças a avaliarem a sua potência política de forma equivocada. Elas imaginaram um opositor incompetente politicamente no seu todo. Isto ocorreu principalmente nos três primeiros anos de mandato. Ai também a educação popular tem uma forte contribuição às forças democráticas. Isto porque lançar seu olhar à política insiste na capacidade de gerar compreensões complexas, profundas, inovadoras e não-binárias. Isto vêm, em parte, da capacidade de deslocamento, de alteridade, de descentramento da educação popular.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985.

MOGILKA, Maurício. **Extrema-direita, campo progressista e reconstrução da democracia no Brasil**. (Em análise para publicação). 2022.

MOGILKA, Maurício. Ascensão da extrema-direita e reconstrução do campo progressista no Brasil. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 13, n. 4, p. 373-474, jul./dez. 2020.

MOGILKA, Maurício. Governos progressistas na América Latina e seus impasses em contexto neoliberal. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 12, n. 2, p. 75-87, jul./dez. 2019).

MOGILKA, Maurício. Repensar a democracia. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v.7 n. 1, p. 61-81, jan.-jun. 2014.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Março/ 2023*.

Políticas curriculares da Educação Básica no Brasil: uma reflexão sobre o avanço do neotecnicismo na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio

Maria de Lourdes Pinto de Almeida¹
Rodrigo Pivetta Werlang²
Diego Bechi³

RESUMO

Este texto é fruto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da Unoesc no ano de 2022, em parceria com o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior — GIEPES - Unicamp. Nesse sentido, nosso objetivo neste artigo foi o de discutir o neotecnicismo presente nas políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, que culminou, mais especificamente, na criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Novo Ensino Médio - NEM. O problema norteador da discussão tem como foco o retorno e a articulação do tecnicismo da década de 70 do século XX às políticas curriculares de educação básica. Este neotecnicismo valoriza os interesses empresariais, cujas reformas provocam a fragmentação do conhecimento em prol do desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos novos parâmetros produtivos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Como resultado, esperamos trazer uma reflexão sobre o contexto histórico educacional brasileiro de 2016 a 2022, tendo

¹ Pós-doutora em políticas de ciência e tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora docente do PPGEd da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Editora Fundadora e Associada da RIESup. Vice-coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>. E-mail: malu04@gmail.com.

² Mestre em artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1580-9569>. E-mail: rodrigo43@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Tapejara (RS). Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3476-4757>. E-mail: bechi70866@gmail.com .

como foco a BNCC e o NEM que segundo vários pesquisadores transformam a educação em mercadoria e/ou em business cujo objetivo é somente o lucro (mais-valia), trazido pelo mercado capitalista sob a égide do Estado Neoliberal.

Palavras-chave: pedagogia tecnicista; políticas curriculares; educação básica brasileira.

Curricular policies of Basic Education in Brazil: a reflection on the advance of neotechnicalism in the Common National Curricular Base and the New High School

ABSTRACT

This text is the result of the Group of Studies and Research in Higher Education Policies and Processes of Unoesc in 2022, in partnership with the International Group for Studies and Research in Higher Education - GIEPES - Unicamp. In this sense, our objective in this article was to discuss the neotechnicalism present in the curricular policies of basic education in Brazil, which culminated, more specifically, in the creation of the Common National Curricular Base - BNCC and the New High School - NEM. The guiding problem of the discussion focuses on the return and articulation of the technicism of the 1970s in the curricular policies of basic education. This neo-technicism values business interests, whose reforms cause the fragmentation of knowledge in favor of the development of skills and abilities linked to the new productive parameters, such as the Common National Curricular Base (BNCC) and the New High School (NEM). As a result, we expect to bring a reflection on the Brazilian historical context of education from 2016 to 2022, focusing on the BNCC and the NEM, which, according to several researchers, transform education into a commodity and/or business whose goal is only the profit (surplus value) brought by the capitalist market under the aegis of the neoliberal state.

Keywords: technocratic pedagogy; curricular politics; Brazilian basic education.

Políticas curriculares de Educación Básica en Brasil: una reflexión sobre el avance de la Neotecnia en la Base del Currículo Nacional Común y en la Nueva Escuela Secundaria

RESUMEN

Este texto es el resultado del Grupo de Estudios e Investigación en Políticas y Procesos de Educación Superior de la Unoesc en el año 2022, en asociación con el Grupo Internacional de Estudios e Investigación de Educación Superior - GIEPES - Unicamp. En este sentido, nuestro objetivo en este artículo fue discutir el neotecnicismo presente en las políticas curriculares de la Educación Básica en Brasil, que culminó, más específicamente, en la creación de la Base Nacional Común de Currículo - BNCC y la Nueva Escuela Secundaria - NEM. El problema que subyace a la discusión se centra en el retorno y la articulación del tecnicismo de la década de 1970 a las políticas curriculares de la educación básica. Este neotecnicismo valora los intereses empresariales, cuyas reformas han provocado la fragmentación del conocimiento en favor del desarrollo de competencias y destrezas ligadas a nuevos parámetros productivos, como la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Nueva Escuela Media (NEM). Como resultado, esperamos traer una reflexión sobre el contexto histórico educativo brasileño de 2016 a 2022 centrándose en BNCC y NEM, que según varios investigadores transforman la educación en mercancías y/o negocios cuyo objetivo es solo la ganancia (valor agregado), traído por el mercado capitalista bajo la égida del Estado neoliberal.

Palabras clave: pedagogía técnica; políticas curriculares; educación básica brasileña.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento de discussões oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (GEPP&PE), cuja sede está na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), vinculado a Rede Ibero-americana de

Estudo e Pesquisas de Educação Superior, em parceria com o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES) da Unicamp.

Nosso objetivo neste artigo foi o de discutir o neotecnicismo presente nas políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, que culminou, mais especificamente, na criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Novo Ensino Médio - NEM.

O problema norteador da discussão tem como foco o retorno e a articulação do tecnicismo da década de 1970 do século XX às políticas curriculares de educação básica.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo origem nos conceitos de neotecnicismo presentes da obra de Saviani e análise dos documentos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), relacionando com o contexto histórico e educacional que o Brasil vem enfrentando a partir do impeachment de Dilma Rousseff até o final do Governo de Jair Bolsonaro.

SOBRE A PEDAGOGIA TECNICISTA DA DÉCADA DE 70 DO SÉCULO XX

Em meados do século XX, as reformas educacionais que objetivaram criar uma Escola Nova não conseguiram alcançar os resultados de uma educação de qualidade para todos, frente a uma escola básica que não conseguiu adaptar-se, nem dispunha dos recursos necessários para tal. As escolas destinadas às elites (especialmente privadas) obtiveram maior êxito se comparadas às escolas com menos recursos financeiros, ampliando as diferenças entre as diferentes classes socioeconômicas.

Assim sendo, no cenário das propostas pedagógicas surge um modelo de educação baseado na teoria do capital humano formulada por Theodore Schultz⁴, que busca a racionalidade, eficiência e produtividade na educação aplicada em âmbito nacional, organizando o ensino e conteúdos e preocupado com a objetividade, racionalidade e otimização dos recursos financeiros

⁴ Com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2021b, p. 365).

investidos na educação (investimento este que contribui para o aumento da produtividade e da renda): a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2021a). Essa proposta, baseada no modelo de organização fabril, atende as demandas de um mercado de trabalho emergente em plena expansão industrial, qualificando mão de obra para ocupar as vagas disponíveis.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Semelhantemente ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2021a, p. 10).

Segundo Saviani (2021a), cada uma das propostas pedagógicas combateu algum tipo de marginalização histórica dos sujeitos na sociedade. Na pedagogia tradicional, a marginalidade encontra-se na ignorância: “É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (idem, p. 5). A preocupação estava em equalizar os sujeitos dando-lhes uma formação ampla, construindo uma sociedade esclarecida. Para a pedagogia nova, o problema da marginalização está relacionado à aceitação do sujeito “pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (idem, p. 7). Assim a preocupação passa a ser com o respeito às diferenças e as individualidades dos sujeitos. Para a pedagogia tecnicista:

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade enquanto formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2021a, p. 11).

Podemos observar que, substituindo a ideia de contribuição indireta da educação para a sociedade, da crença na igualdade dos

sujeitos e da construção de uma coletividade participativa e democrática, ou até mesmo do respeito aos direitos e características individuais, princípios do liberalismo clássico, o eixo desloca-se para uma finalidade objetiva: a utilidade da educação para atender as demandas do mercado de trabalho.

Algumas reformas educacionais⁵ coordenadas por essa visão fizeram-se necessárias, inicialmente protagonizadas pelas agências e organismos internacionais que enxergavam na educação esta finalidade de formar indivíduos para o mercado de trabalho, tendo o Estado como principal responsável e financiador dos custos dessa formação. Mediante orientações internacionais e da filantropia, essas entidades ajudaram a determinar os objetivos da educação, implementar modelos de ensino, confeccionar materiais didáticos e de apoio pedagógico e na organização das escolas.

Sobrepondo a iniciativa do professor (pedagogia tradicional) e do aluno (escola novista), a nova organização do ensino apelava para um processo mecânico, justificado pela “organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas” (SAVIANI, 2021a, p. 10), garantindo sua eficácia e compensando as deficiências do professor, por meio de um currículo estruturado, elaboração do material didático e ordenando o trabalho pedagógico nas escolas. Tudo isso, coordenado por organizações que contavam com o aval de especialistas. Surgiram propostas pedagógicas de diversas fontes como “o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 2021a, p. 10). Os modelos de ensino⁶ assumiram o papel principal, devendo ser seguidos e aplicados pelos professores e superados pelos alunos em cada etapa da trajetória escolar.

Fragmentaram-se os papéis educativos com a entrada de novos atores, criando especialidades na educação, com o surgimento de professores especialistas, disciplinas específicas e no interior da estrutura escolar administrativa (diretores, coordenadores, supervisores etc.), tornando-a mais burocrática.

⁵ Instauradas pela aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁶ Observando os princípios da “integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração” (SAVIANI, 2021b p. 380).

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2021a, p. 11).

A teoria construtivista que dava sustentação à proposta pedagógica da Escola Nova também foi relegada a um segundo plano, deslocando a base de sustentação para as teorias da “psicologia behaviorista⁷, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 2021a, p. 12).

Resumidamente, as funções da educação passam a serem vistas como:

formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico nos parâmetros da ordem capitalista; [...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; [...] papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; [...] diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; [...] destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; [...] valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; [...] proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2021b, p. 344).

⁷ O objetivo é “transpor essa forma de classificação para o campo educacional no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência” (SAVIANI, 2021b, p. 371).

Segundo Saviani (2021a), essa visão fragmentada da pedagogia tecnicista impactou fortemente a maneira como a educação é vista e sua finalidade, substituindo uma formação integral ampla por uma formação específica. O ensino da matemática e da língua deveriam ser instrumentalizados e assumidos pelos alunos como requisito para poder atuação no mercado de trabalho. Embora parte da academia tenha corroborado com os princípios dessa pedagogia atribuindo a ela princípios “científicos” (pseudocientíficos), alguns estudiosos, críticos deste modelo hegemônico de escola, passaram a identificar e apontar suas fragilidades, surgindo aquelas que ficaram conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas da educação.

A problemática que se coloca é que “ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá indiretamente e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2021a, p. 12) a pedagogia tecnicista “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2021b, p. 383 – 384). Pode-se dizer ainda que a escola se tornou o principal aparelho ideológico que o estado dispõe para incutir e perpetuar a dominação econômica e cultural sobre as classes dominadas.

Embora a pedagogia tecnicista tenha se tornado uma política oficial e hegemônica do Estado durante o período da ditadura militar, do ponto de vista dos materiais e processos no interior da escola a história é outra. No que se refere ao contexto prático da escola é possível encontrar uma diversidade de modelos. As escolas não abandonaram completamente a perspectiva escolanovista que serviu como base para a formação de muitos dos profissionais que atuavam nela, assim como a perspectiva da pedagogia tradicional continua existindo em vários contextos educacionais. Com a abertura democrática nos anos 1980 e a retomada da participação popular na política nacional, diferentes visões e propostas educacionais ganharam algum fôlego e passaram a disputar o espaço com a pedagogia tecnicista.

SOBRE O RETORNO DO TECNICISMO E SUA PREDOMINÂNCIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A BNCC E O ENEM EM XEQUE!

A crise industrial oriunda da substituição do modelo empresarial fordista e taylorista pelo toyotismo, ou seja, o modelo de produção processual necessitado de mão de obra especializada e fragmentada por outro onde as novas tecnologias ocupam quase todo o processo produtivo, reduziu o número de vagas nos postos de trabalho e passou a exigir um trabalhador polivalente, criativo e autônomo, capaz de desempenhar as diversas funções nas etapas de produção e adaptar-se ao uso das novas tecnologias em constante mudança. Para atender às novas exigências do mercado de trabalho agora “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2021a, p. 12).

Nos anos 1990, no âmbito econômico, entrava em vigor o modelo neoliberal que, após o Consenso de Washington promovido em 1989, passou a discutir e determinar reformas necessárias para a América Latina, sugeridas aos países através dos organismos internacionais e que atacavam principalmente o Estado (acusado de ser ineficiente em gerir o bem comum) em prol do retorno ao liberalismo. Além de atacar a influência do estado sobre o mercado, essa filosofia exalta as qualidades de gestão da iniciativa privada e as leis do livre mercado. As principais demandas, frutos desse conselho, foram

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas, que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de

financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, ao serem assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2021b, p. 428).

Até mesmo o princípio de participação democrática, defendido pelos liberais clássicos como condição para garantir a liberdade individual, no neoliberalismo passa a ser desnecessário. Para os defensores dessa proposta, o importante é garantir o livre mercado, sem interferência do Estado, tendo na iniciativa privada a qualidade de exímia organizadora das relações econômicas e sociais. Alguns dos pensadores dessa proposta, presentes no Consenso de Washington, defenderam o golpe militar autoritário no Chile, como um meio para garantir a realização das reformas e instalação do livre mercado no país (FREITAS, 2018).

Na educação, iniciou-se um movimento de transformação e adaptação dos princípios da pedagogia tecnicista no campo pedagógico, frente às novas demandas da revolução tecnológica, que modificou novamente as relações com o mercado de trabalho, indústrias e trabalhadores. O termo ressignificado ficou então conhecido como: neotecnicismo. A renomeação do termo faz-se necessária, pois, embora baseada nos mesmos princípios “pseudocientíficos” do escolanovismo, do produtivismo e na teoria construtivista, assume outra forma de encarar esses princípios, adaptando-se às novas necessidades da indústria e representando também a passagem do período moderno para o pós-moderno.

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, [...] a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que produz (SAVIANI, 2021b, p. 426 – 427).

Neste novo período, o produtivismo assume características diferentes, inspiradas pelo modelo toyotista. O que se presencia não é mais a fragmentação do processo de produção especializada e em larga escala, mas, sim, uma produção personalizada, sob demanda, oportunizada pela cibertecnologia, que conta com um número reduzido de trabalhadores com altas habilidades de adaptação com funções polivalentes durante grande parte do processo produtivo. Concomitantemente, ataca-se o estado de bem-estar social (FREITAS, 2018) reduzindo garantias e “vantagens trabalhistas”, promovendo a competitividade entre os trabalhadores (em um mercado “naturalmente competitivo”) e o empenho na elaboração de um processo produtivo mais racionalizado e eficiente. Em comparação, a teoria do capital humano continua fazendo parte deste modelo, porém ressignificada, justificando a atualização do termo para neoprodutivismo.

A escola manteve sua função de qualificar a mão de obra atendendo aos interesses do mercado financeiro. O que mudou foi que com a otimização dos processos de produção proporcionado pelas novas tecnologias e a diminuição na necessidade de mão de obra para operá-la (um trabalhador desempenha várias funções), o que se busca agora é preparar os estudantes para competirem (e isso é visto como uma oportunidade) entre si em busca das limitadas vagas disponíveis. Pouco importa a qualidade da educação oferecida pelas escolas, pois a existência de indivíduos menos qualificados é interessante para manter a competitividade entre os trabalhadores formais e a exploração dos trabalhadores arremessados ao mercado informal.

Com isso, amplia-se a exclusão dos trabalhadores “menos qualificados”, que ficarão à margem no mercado de trabalho formal, jogados à informalidade e incentivados a serem “empreendedores de si”. Desta forma, a marginalidade tende a aumentar, pois, “incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também crescentemente, mão de obra”. (SAVIANI, 2021b, p. 430 – 431).

Se anteriormente a validação da educação ocorria através do cumprimento do processo educativo, agora a importância do conteúdo ensinado cedeu lugar ao aprendizado de habilidades e

competências. Já não é importante que o trabalhador carregue uma bagagem de conhecimento vasta ou especializada, mas que tenha diversas habilidades que lhe permita adaptar-se às funções que serão desempenhadas e transformadas no trabalho.

A legitimação tanto da pesquisa como do ensino se dá pelo desempenho, pelas competências que conseguirem instaurar. Mas Lyotard adverte sobre a inconsistência da “lógica do melhor desempenho”, postulando que a ciência pós-moderna “sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o do melhor desempenho, mas o da diferença como paralogia” (LYOTARD, 2002, p. 108 apud SAVIANI, 2021b, p. 427).

Os conteúdos perderam o protagonismo para a entrada das habilidades e competências que garantirão a capacidade de adaptação e flexibilidade dos alunos/trabalhadores. A tônica da educação passa a ser “aprender a aprender” como princípio chave para a formação dos sujeitos. Perde a necessidade de um indivíduo especializado em determinada função. Agora, o que se exige é um sujeito polivalente, que aprenda rapidamente a lidar com as novas exigências e a operar as tecnologias em constante transformação, substituindo a máxima do período anterior: “aprender a fazer” (SAVIANI, 2021a).

O termo “aprender a aprender” também foi utilizado pela Escola Nova para justificar uma proposta educacional com foco nos interesses dos alunos, visando torná-los sujeitos autônomos, capazes de “buscar conhecimentos por si, de adaptar-se a uma sociedade, que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2021b, p. 432). Podemos observar pelo que foi descrito acima que o uso atribuído a este lema pelo neotecnicismo foi resignificado, justificando a alteração do termo para neoesoclanovismo⁸. O neotecnicismo instaura uma nova

⁸ Diversos relatórios e documentos foram elaborados para disseminar a ideia do “aprender a aprender”, como, por exemplo: Relatório Jacques Delors - Educação: um tesouro a descobrir, produzido pela UNESCO em 1996, e que influenciaram a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

pedagogia das competências, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade onde as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2021b, p. 437).

Para além dos aspectos didático-pedagógicos, as relações intraescolares também foram afetadas pela ideologia neoliberal. Buscando simular o modelo de organização das empresas, ao qual a escola estaria equiparada, a educação passa a ser vista como um “produto”, os professores são os “prestadores de serviço”, os alunos são considerados os “clientes”. Porém, “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2021b, p. 440). As próprias empresas tornam-se auxiliares das escolas (e do Estado), nesse processo de transformação para a organização empresarial.

No neotecnicismo “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2021b, p. 439). E a avaliação dos resultados passa a ser um instrumento crucial de controle das escolas. A primeira etapa consiste em determinar o que e como será ensinado, depois é necessário avaliar se as determinações estão sendo atendidas pelas escolas e, por último, criam-se mecanismos de premiação/punição para as escolas e professores. Configura-se uma teia, uma armadilha, associada ao próprio financiamento da educação e remuneração/valorização dos professores a partir dos resultados esperados (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2021b).

Esses são apenas alguns dos problemas gerados pela nova proposta educacional. Definindo os objetivos da educação para atender ao mercado de trabalho, dissolvendo esses princípios através da mídia e da filantropia, e desconsiderando os objetivos de outras propostas de educação que tem como finalidade uma concepção mais ampla, cria-se um cenário precário para a educação de modo geral. Assim, justifica-se a criação de diretrizes nacionais para a educação, incluindo a de uma Base Comum Nacional que deve determinar o trabalho a ser seguido pelas escolas. No entanto, não basta criar e determinar essa Base Comum, é necessário que as escolas e os professores (agentes da educação) a apliquem em sala de aula. Para isso criam-se sistemas de avaliação que exijam o

cumprimento das diretrizes e mecanismos de premiação/punição para aqueles que não seguirem, como, por exemplo, a redução dos investimentos na escola (que já são insuficientes).

Esse caminho abre espaço para os princípios de privatização da escola (mesmo as escolas públicas, que estão sujeitas a intervenção e assessoramento da iniciativa privada ou filantrópica) transformando as escolas em empresas e precarizando a educação num sentido de formação ampla dos sujeitos e transformação social. O objetivo é criar um mercado privado de escolas, garantindo o controle ideológico da educação e também dos investimentos do governo, cuja proposta mais atual expressa-se na política de vouchers.

[...] a experiência mostrou que esta proposta [vouchers] continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso (FREITAS, 2018, p. 18).

Segundo Freitas (2018), esse modelo já foi aplicado em diversos países como Chile e Estados Unidos e mesmo por anos de experiência que demonstraram o agravamento da segregação social e trouxe impacto pouco expressivo na melhoria dos índices avaliativos em matemática, e nulo no domínio da leitura e escrita se comparados às demais escolas do país que não seguem este modelo. Mesmo com anos de experiência demonstrando o fracasso desse modelo, os prejuízos para a formação dos alunos e a incapacidade de atingir os objetivos educacionais determinados, este movimento de reformas educacionais, de ingresso da iniciativa privada no orçamento público da educação e privatização das escolas públicas tende a acentuar-se em outros países, como veremos é o caso do Brasil.

Nesse sentido, vale a pena enfatizar que a educação se apresenta como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ela tem tanto o caráter político, estratégico ou libertário e o de mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder emancipatório, em sua capacidade de

incrementar o diálogo e as possibilidades de ação da coletividade, passaria pela ideia de que, ao mesmo tempo, em que a ciência deve romper com o senso comum no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais funcional. A seguir, demonstraremos como as reformas educacionais aprovadas após a institucionalização do golpe em agosto de 2016 estão fortemente atreladas aos princípios neoliberais e neotecnicistas principalmente no (des)governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022).

OS RETROCESSOS DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): FRAGILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.

As reformas educacionais de cunho neoliberais, consubstanciadas em sintonia com os interesses empresariais e epistemologicamente fundamentadas na perspectiva do crescimento econômico, tem mobilizado reformas curriculares em âmbito global, centradas na formação de sujeitos empreendedores, altamente competitivos, proativos e responsáveis - valores conforme a lógica de livre mercado e o projeto de retração do estado no financiamento de políticas sociais. Isso perpassa a ideia de um currículo supranacional, pautado no desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) úteis ao contexto de reestruturação produtiva e que propiciem condições de empregabilidade diante de um mercado de trabalho em constante transformação. Os organismos internacionais hegemônicos, a exemplo da OECD, Banco Mundial e Unesco, investem no desenvolvimento de relatórios, cartilhas e diretrizes, a fim de orientar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, em direção à formação de perfis desejáveis ao novo modelo de produção flexível e de acumulação econômica. Nesta perspectiva, a OECD, no documento *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*, destaca que o crescimento a longo prazo “depende, sobretudo, em formar mais pessoas com melhores habilidades, para colaborar, competir e se conectar, de

maneira que impulsione nossas sociedades e usem essas competências produtivamente” (OECD, 2018a p. 32, tradução nossa).

No Brasil, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica esteve articulada às mudanças preconizadas pela Lei. n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o “Novo Ensino Médio” (NEM) – nome fantasia da reforma educacional preconizada pelo governo Temer (2016/2018). O conteúdo da referida lei - que derivou da medida provisória (MP) 746/2016 – foi encabeçado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), composto por 27 secretários estaduais de educação do país, os quais são assessorados por agentes privados. As fundações e institutos empresariais, que há décadas vem exercendo influência sobre os objetivos e os rumos da educação brasileira, com o intuito de adequá-la aos interesses de natureza financeira, atuaram diretamente em todas as fases de implementação do NEM, “desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país” (CÁSSIO; GOULART, 2022a, p. 286). Os grupos políticos e empresariais obtiveram a autorização, do governo federal, para formular, disseminar e executar as políticas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento de um currículo “diversificado e flexível” para o ensino médio, pautado em uma suposta “liberdade de escolha” dos alunos, atrelada aos princípios neoliberais da meritocracia e da responsabilização, e na sua preparação para enfrentar os desafios da contemporaneidade e definir seus projetos de vida.

A Lei. n. 13.415/2007 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei n. 9.394/1996) e deu sustentação à inclusão da etapa do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 22 de dezembro de 2017. O artigo 35-A da LDBEN (incluído pela Lei n. 13.415/2007) aponta que a “BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996, 2007). Nesse sentido, o documento intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base”, destaca as finalidades do ensino médio e as estratégias

pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais - conforme os “princípios metodológicos e ideológicos inerentes a atual regulação do sistema liberal” (ALMEIDA, JUNG, 2019, p. 10). O enfoque na educação baseada em competências segue os pressupostos formativos preconizados pela OECD, consubstanciados, preponderantemente, no documento *The Future of Education and Skill - Education 2030: The future we want* (OECD, 2018b), elaborado em 2015, com o objetivo orientar as reformas curriculares em âmbito global, bem como, as políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A ênfase atribuída ao desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) visa tornar os alunos aptos a enfrentar as “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais” impulsionadas, sobremaneira, pelas “rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018a, p. 462).

A reforma curricular do ensino médio, encabeçada por grupos privados, apoia-se, basicamente, em duas justificativas: a primeira, diz respeito a “baixa qualidade do ensino médio brasileiro” e, a segunda, baseia-se na necessidade e promessa de “tornar o currículo mais prático e atrativo aos alunos”, ante os índices de fracasso escolar e as limitações para ingressar e se adaptar ao mundo do trabalho. Os precursores do neoliberalismo no campo educacional entoam um conjunto de ideias força, decorrentes de problemas enfrentados pelo ensino médio brasileiro, para camuflar o caráter regressivo das reformas, convencer a opinião pública e avançar na materialização dos interesses do capital, incluindo: o ensino médio está em crise; altos índices de evasão, faltas e repetência; o conteúdo e a metodologia não são atrativos e não correspondem às expectativas dos estudantes; multiplicidade de disciplinas e estrutura extremamente rígida; professores e alunos estão desmotivados; currículo é extenso, superficial e fragmentado dentre outras (BRASIL, 2018a; JACOMINI, 2022; FERRETTI, 2018). A falta de estímulo e de condições adequadas à aprendizagem inibe a colocação profissional e/ou o ingresso e o percurso no ensino superior, dando origem ao que os reformadores neoliberais

chamam de “geração nem-nem” – nem ensino superior, nem trabalho (CÁSSIO; GOULART, 2022b, p. 286). Na esteira das reformas neoliberais da educação, os atores privados, com o aval dos líderes políticos, passaram a culpabilizar a escola, os alunos e os professores pelo fracasso escolar, ocultando do debate os graves e históricos problemas sociais que atingem as populações mais pobres, que se somam aos poucos recursos públicos investidos na educação básica - corroborado pela Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (BRASIL, 2016), aprovada pelo governo Temer.

A melhoria da qualidade do ensino médio, conforme a Lei 13.415/2017 e a nova BNCC, compreende três medidas centrais, a saber: a qualificação profissional para aqueles que não tem interesse ou oportunidade de ingressar no ensino superior; a elaboração e materialização de um currículo mais flexível, prático e atrativo, que permita os alunos escolherem os percursos formativos de seu interesse; e a expansão da jornada escolar e do número de escolas em tempo integral (CÁSSIO; GOULART, 2022a, p. 286). Os documentos oficiais e os proponentes da reforma se apropriaram em seus argumentos de conceitos historicamente defendidos pelos progressistas, defensores do direito à educação, da democracia e do meio ambiente, incluindo: autonomia intelectual; pensamento crítico; reflexão; liberdade; respeito à diversidade humana; cooperação; sustentabilidade; democracia; inclusão social; formação integral; conhecimento científico e cidadania. Nesse sentido, o documento da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 463) destaca que é função da escola viabilizar a “formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, por meio de experiências pedagógicas e da construção de modelos curriculares que “garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018a, p. 463).

Os reformadores empresariais da educação, unidos a representantes do executivo e do legislativo, prometeram proporcionar a formação “integral do aluno”, a “construção de seu projeto de vida” e a “sua formação nos aspectos físicos, cognitivos

e socioemocionais” (BRASIL, 1996)⁹ com a simples oferta de “variados itinerários formativos” (idem)¹⁰ e uma retórica afiada sobre as vantagens de ampliar a carga horária (idem)¹¹, projetada pela Lei n. 13.415/2017. O Novo Ensino Médio prevê uma carga horária entre 1.200 horas e 1.800 horas para formação comum a todos os alunos, definidas na BNCC (BRASIL, 2018b)¹², que se somam a, no mínimo, 1.200 horas de um currículo diversificado em itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologia; e Formação Técnica e Profissional), termos das DCNEM/2018. Os itinerários formativos, concebidos como estratégicos para a flexibilização curricular, possibilitam, salvo enganos, opções de escolha pelos estudantes, conforme seus anseios e afinidades, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar. Essa estratégia, por sua vez, tem esbarrado na realidade material das escolas e nas condições sociais dos alunos do ensino médio público.

As escolas de ensino médio públicas de, pelo menos, metade dos municípios no Brasil, não conseguem ofertar mais que duas opções de escolha para os itinerários ou ampliar a carga horária para tempo integral, em função da falta de salas de aula e da falta de professores para trabalhar com determinados conteúdos. Ao desconhecer a realidade da educação básica brasileira, os precursores do Novo Ensino Médio, apoiados na retórica da flexibilização curricular, não consideraram que, diante das limitações materiais das escolas, os estudantes de parcela significativa das escolas estarão condicionados a cursar os cardápios de itinerários pré-definidos pelo sistema público (escola ou rede de ensino estadual). Além de negligenciar a liberdade de escolha, salvo quando os itinerários ofertados coincidem com as escolhas pessoais, se observa uma tendência, sobretudo, nas escolas públicas de regiões interiorizadas e para as classes populares, da oferta do itinerário voltado para a formação técnica e profissional. Enquanto

⁹ Art. 35-A da LDBEN/1996.

¹⁰ Art. 36 da LDBEN/1996.

¹¹ Art. 24 da LDBEN/1996.

¹² Art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018.

para os estudantes provenientes de classes populares, a liberdade de escolha é uma falácia, para os estudantes de nível socioeconômico mais elevados a liberdade de escolha não é novidade, devido à possibilidade de escolherem por cursos de idiomas, teatro, dança, oficinas de música, dentre outros, no contraturno e para além dos muros da escola (SÜSSEKIND, 2019; CÁSSIO; GOULART, 2022a).

As reformas do ensino médio acarretaram o esvaziamento de conteúdos científicos em prol de conteúdo para a formação técnica e profissional e para a imaginária definição de seus projetos de vida. A formação educacional, voltada para a classe mais empobrecida, encontra-se conforme os valores e interesses inerentes ao modo de produção e acumulação flexível – ou seja, com pouca ou nenhuma formação geral sólida. A ênfase atribuída ao suposto “saber fazer”, para atender a fins produtivos, “nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira” (ANPED, 2018, p. 03). Essa tendência de fragmentação de conhecimentos científicos, por meio do empobrecimento do currículo e valorização de uma formação técnico-profissional, ligada a inserção dos jovens ao setor produtivo, dificilmente se repete em escolas privadas. Elas tendem a manter, em seus currículos, a oferta de conteúdos científicos e das disciplinas que contribuam para a formação de “sujeitos críticos, criativos e proativos”, a exemplo da sociologia, da filosofia e das artes. Esse processo de fragmentação do conhecimento e esvaziamento de conteúdos, que atingem, sobremaneira, os alunos provenientes de classes populares e de regiões interioranas, tem se intensificado com a possibilidade de os sistemas de ensino “firmar convênio com intuições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017)¹³.

Na direção da precarização do ensino e da privatização do ensino médio, a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs) prevê, nos termos do § 15, do art. 17, a liberação de atividades à distância de modo a contemplar “até 20% (vinte por

¹³ § 11 do Art. 36 da LDBEN/1996, incluído pela Lei 13.315/2017.

cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo [...], podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno” (BRASIL, 2018b). Esse processo de privatização e fragmentação do Ensino médio se associa a possibilidade de que “profissionais detentores de notório saber”, no caso, de bacharéis, ministrem “conteúdos de áreas afins a sua formação e experiência profissional”, apenas com “complementação pedagógica”, sem a necessidade de licenciatura (formação pedagógica) nas áreas específicas (BRASIL, 2017)¹⁴. Com isso, o ideal da flexibilização foi utilizado apenas para forjar um consenso social em prol de um modelo de educação privatista e neotecnicista, que superficializa a formação escolar da classe popular e barateia o ensino público. A reforma do ensino médio, ilusória ou falsamente justificada com bases em objetivos e estratégias progressistas, direcionou a formação dos jovens aos interesses econômicos e do setor produtivo, segundo uma perspectiva neotecnicista.

A flexibilização resultou, na prática, em fragmentação do conhecimento. A promessa falaciosa da “liberdade de escolha” e os objetivos contraditórios inerentes ao desenvolvimento de competência para “enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”, preconizadas pelos documentos que dão sustentação ao Novo Ensino Médio, ampliaram as desigualdades educacionais. A formação de sujeitos “críticos, proativos e responsáveis” foi asfiziada pela falta de formação geral sólida e a oferta de cada vez menos ou quase nada, justamente para aqueles que mais precisam da educação pública. O nada ou o tão pouco, herança da pedagogia neoliberal e neotecnicista voltada para o desenvolvimento de competências, provoca a expansão, contraditoriamente, criticada pelos reformadores da educação: a “geração nem-nem”. Por isso, discute-se a imediata revogação do Novo Ensino Médio (NEM). Em contrapartida, apregoa-se a construção de um modelo de educação voltada para a vida e atenta às desigualdades sociais, que respeite a diversidade e proporcione

¹⁴ Art. 61 da LDBEN/1996, incluído pela Lei 13.415/2017.

a socialização do conhecimento, a participação democrática e o pleno desenvolvimento humano (ALMEIDA; JUNG, 2019). Em nota, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) defende a construção de uma “educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade” (ANPED, 2018, p. 03).

Os fundamentos científicos, metodológicos, filosóficos e pedagógicos da proposta apresentada pelo Estado, ainda que sejam importantes no questionamento da tradicional forma de integração das disciplinas, e no resgate de temas como a ética e a justiça, ao propor a fragmentação e o pluralismo dos saberes, tornam a escola mais um cenário midiático, com forte apelo às estratégias televisivas de entretenimento, em que profissionais de diversas áreas com diferentes percursos formativos falam sobre tudo.

A crise das ciências e das especialidades, enquanto sintoma da superação do positivismo, é um bom sinal, mas a substituição da organização das grades curriculares tradicionais por saberes não científicos é questionável, permitindo que a escola se torne o lugar onde os preconceitos e a superficialidade no tratamento de temas relevantes para a humanidade assumiram uma dimensão temerária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena lembrar que o capitalismo tem sua expressão ideológica maior no denominado neoliberalismo, que radicaliza a proposta de redução das funções do Estado, reduzindo ao máximo o seu papel em relação à economia. Nesse sentido, propõe-se um total desmantelamento dos sistemas públicos voltados para atender os setores sociais, como subsídios, investimentos diretos e regulamentação das atividades econômicas típicas das políticas do Estado do bem-estar social.

Assim, podemos afirmar diante deste contexto histórico que a interação da educação com o mercado é complexa e sua compreensão exige uma reflexão com vários vieses. Perante a noção de que o mercado é o único soberano, como acreditam os liberais

e, conforme se propõem as diretrizes políticas nacionais recentes, a educação tem sido cada vez mais vista como um elemento da engrenagem do mercado ao preparar indivíduos para agirem conforme sua racionalidade, bem como ao se tornar ela mesma uma mercadoria. Com isso, a tendência das políticas liberais é a de suprimir a educação enquanto um bem público. A educação torna-se apenas mais um nó na “rede” chamada mercado.

Nesse sentido, Silva Jr. e Sguissard (2001), retomando M. F. Enguita (1993, p. 260) mostram que basicamente a escola passou por três momentos no contexto histórico das relações capitalistas: “[...] no primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista, mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital, sob a forma de capital de serviço; no terceiro, tende-se a substituir o capital de serviço pelo capital industrial” (p. 101). Para os autores o ensino apresenta-se como qualificação da mão de obra, produzindo a “mercadoria força de trabalho” e sendo assumido pelo Estado devido aos seus altos custos (idem, p. 101). No segundo momento, o setor de ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço: “são empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão, provocado pela própria racionalidade do capital” (idem, p. 102). Assim surgem as empresas de ensino e o processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria” (idem, p. 103). No terceiro momento, ainda segundo Silva Jr. e Sguissard (1999), prevalece a industrialização do setor de ensino. Trata-se da base onde a racionalidade do capital “introduz mercadorias necessárias à educação” (idem, p. 103).

Nesse contexto, a escola passa a ser o principal instrumento nas decorrentes reformas educacionais na América Latina, que no Brasil têm fundamento legal na LDB (BRASIL, 1996), principalmente em seu Artigo 121, estabelecendo as incumbências da escola, com notório acento descentralizador e de pretensa autonomia às instituições de ensino. E isto não é por acaso, já que os preceitos da política neoliberal caminham na direção do Estado mínimo, ou seja, uma redução das atribuições da União, que passa a assumir uma

postura reguladora, chamado também de estado-avaliador (ALMEIDA, 2002).

Nesse período (meados dos anos de 1990 e 2000), o MEC adotou diversas estratégias com foco nos eixos avaliação, currículo e gestão, dentre as quais citamos: programa Dinheiro Direto na Escola; políticas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos; TV Escola; distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático; discussão e implementação dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referenciais Curriculares Nacionais); e, mais recentemente, a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como lei da reforma do Ensino Médio.

Ao estudarmos, por outro lado, a prática do intelectual como enquadrado histórico mais amplo, novos elementos apresentam-se. Entre estes, destacam-se as opções e as posições do intelectual frente à correlação de forças políticas. Neste âmbito, interessa a análise das concepções ideológicas inerentes às práticas dos intelectuais. Nisso reside o aspecto ideológico, uma vez que estamos no campo da persuasão. Para Gramsci (2011), as lutas sociais e políticas nas sociedades atuais se dão menos contra o Estado do que no Estado. Este se apresenta como instância mediadora de interesses de classes, em vez de um mero representante da classe dominante. Nele, portanto, os antagonismos se manifestam. O papel do intelectual orgânico é o de organizar, conduzir e persuadir as massas, produzindo consensos.

E é esse o papel do educador que esperamos neste contexto histórico turbulento da terceira década do século XXI, onde o neotecnicismo retoma seu papel com força total nas Políticas Curriculares Nacionais, tanto na BNCC quanto no NEM, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019.

Na contramão deste contexto podemos trazer os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani que prega que a educação deve comprometer-se com o conhecimento para além da informação, como prática consciente que alude à participação de

alunos, mestres e gestores. Isso implica, portanto, em unir educação e vida para uma autêntica pedagogia da promoção humana, uma pedagogia claramente emancipatória à qual o nexo instrução-educação seja um trabalho dos sujeitos de uma Instituição Educacional. A articulação de propostas coletivas parece-nos tornar o espaço escolar o lugar no qual os alunos não negligenciam as noções concretas do conhecimento, porém não ficam enchendo a cabeça com fórmulas e palavras que não têm sentido e logo cairão no esquecimento (SAVIANI, 1993). Exatamente o contrário do que propõe a Base Nacional Comum Curricular e o Nove Ensino Médio.

Nesse sentido, restaria uma esperança. Quem sabe o movimento de discussão e de reflexão em torno da Base Nacional Curricular Comum e do Novo Ensino Médio, tendo como base as características da Pedagogia Histórico-Crítica, não suscitaria aquilo que Gramsci denominou de "Catarse". Saviani expressa este termo como a superação do senso comum pela consciência filosófica, em que ocorreria "a passagem de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (SAVIANI, 1993, p. 10). Mas a posição de Saviani é formulada dentro de outra corrente reguladora e hegemônica, oposta ao liberalismo.

A proposta destas políticas curriculares que estão sendo implantadas no Brasil vai ao encontro dos princípios metodológicos e ideológicos inerentes à regulação do sistema liberal, cuja supremacia é imposta a todos os setores das sociedades mundiais.

Nesse sentido, o processo de luta se dá no âmbito da organização social da produção capitalista, ao ser nesse momento que se contrapõem dominantes e dominados. As classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliadas da cultura. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação cultural e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão da mais-valia.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Pública e Iniciativa Privada**. Campinas: Editora Alínea, 2002.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pindo de; JUNG, Hildegard Susana. (2019). Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1–14, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26787>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Nota da Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dez. de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/mc95.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fev. de 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 03 jan. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação, **Estudos Avançados**, 32(93), p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 3 jan. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Competencias en Iberoamérica**: Análisis de PISA 2015. Paris: OECD, 2018a. Disponível em: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education and skills - Education 2030**: The future we want. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OECD, 2018b. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. S.P. Livros do Tatu, ed. Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. rev. e amp. Campinas: Autores associados, 2021b.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. Editora Cortez. 2001.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.

Educação, imprensa e hegemonia na ditadura civil-militar no Brasil

Marco Antônio de Oliveira Gomes¹

José Claudinei Lombardi²

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

RESUMO

Nesta pesquisa, foram analisados artigos e notícias publicadas nos jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Correio da Manhã, O Globo e Jornal do Brasil, que expressaram ideologicamente, assim como outros órgãos de imprensa, a defesa da ditadura civil-militar (1984-1985) e a construção de um consenso em torno do projeto de desenvolvimento associado e dependente ao capital financeiro internacional, notadamente o Norte-americano. Verifica-se que as reformas educacionais promovidas pelos governos militares, foram justificadas com base na Teoria do Capital Humano (TCH), da eficiência técnica, do desenvolvimento e das liberdades democráticas. Concomitantemente, a ampliação da escolarização não significou ruptura alguma com o dualismo educacional em nosso país, mas inversamente ocorreu seu aprofundamento, além da precarização das condições de trabalho docente. Por fim, as pesquisas foram realizadas nos bancos de dados dos jornais do período e na Hemeroteca Digital

¹ Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Departamento de Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa "Fundamentos Históricos da Educação" - UEM/CNPq". Participa do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/UNIR) e do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião, Educação e Modernidade (Universidade Estadual de Maringá). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615>. E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Decano da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação (Unicamp). Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3552-941X>. E-mail: zezo@unicamp.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

da Biblioteca Nacional, tomando como parâmetros as análises de Sucupira (2020), Moraes (2014), entre outros.

Palavras-chave: escola profissionalizante; teoria do capital humano; ensino superior; ditadura civil-militar.

Education, press and hegemony in the civil-military dictatorship in Brazil

ABSTRACT

In this research, articles and news published in the Brazilian press were analyzed and which ideologically expressed the defense of the civil-military dictatorship (1984-1985) and the construction of a consensus around the project of development associated and dependent on international financial capital, notably the North American. It appears that the educational reforms promoted by the military governments were justified based on the Theory of Human Capital (HCT), technical efficiency, development and democratic freedoms. Concomitantly, the expansion of schooling did not mean any rupture with the educational dualism in our country, but, conversely, its deepening occurred, in addition to the precariousness of teaching work conditions. Finally, the research was carried out in the databases of newspapers of the period and in the Hemeroteca Digital of the National Library, taking as parameters the analyzes of Sucupira (2020), Moraes (2014), among others.

Keywords: vocational school; theory of human capital; higher education; civil-military dictatorship.

Educación, imprenta y hegemonía en la dictadura cívico-militar en Brasil

RESUMEN

En esta investigación se analizaron artículos y noticias publicadas en la prensa brasileña y que expresaban ideológicamente la defensa de

la dictadura cívico-militar (1984-1985) y la construcción de un consenso en torno al proyecto de desarrollo asociado y dependiente del capital financiero internacional, notablemente el norteamericano. Parece que las reformas educativas impulsadas por los gobiernos militares se justificaron con base en la Teoría del Capital Humano (HCT), la eficiencia técnica, el desarrollo y las libertades democráticas. Concomitantemente, la expansión de la escolarización no significó ruptura alguna con el dualismo educativo en nuestro país, sino que, por el contrario, se produjo su profundización, además de la precariedad de las condiciones de trabajo docente. Finalmente, la investigación se realizó en las bases de datos de periódicos de la época y en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional, tomando como parámetros los análisis de Sucupira (2020), Moraes (2014), entre otros.

Palabras clave: escuela vocacional; teoría del capital humano; enseñanza superior; dictadura cívico-militar.

INTRODUÇÃO

A violência contra a classe trabalhadora e suas lideranças, como também contra a militância progressista, ao longo da ditadura civil-militar (1964-1985), não se materializou somente por meio das perseguições, torturas, assassinatos e ocultamento de cadáveres. Não seria possível manter a hegemonia burguesa somente pela força das armas, sendo também necessária a consolidação de um consenso em torno dos valores burgueses e da suposta importância da “revolução”, como os militares e partidários denominaram o golpe de Estado e o estabelecimento de uma ditadura militar. Além da coerção e repressão, a ofensiva ideológica também foi forjada em outras trincheiras, sendo uma delas a grande imprensa, que contribuiu decisivamente para a legitimação do golpe civil-militar de 1964 e da ditadura militar.

É preciso destacar que os mesmos jornais que teciam críticas ao governo João Goulart (1961-1964) e aos movimentos sindicais e populares, só aceitavam como legítimas as instituições da democracia

burguesa ou mesmo a própria imprensa, identificada como a verdadeira emanção dos interesses “públicos”. Os proprietários dos grandes jornais, conforme os interesses das empresariais das quais eram expressão orientaram as diretrizes editoriais de seus órgãos de imprensa de modo a forjar uma suposta “vontade popular” da necessidade de intervenção armada e de saneamento moral da sociedade.

Nada além das fronteiras da ordem burguesa era aceito pelos escribas do capital. Não é exagero afirmar que, para a grande imprensa, democracia era sinônimo de economia de mercado. A consequência para a classe trabalhadora demandava a renúncia às suas demandas e a rejeição à orientação trabalhista, social-democrata ou socialista e que eram consideradas “populista” pelos defensores da ordem.

Consolidado o golpe empresarial e civil-militar, a ditadura militar cassou mandatos, censurou movimentos, partidos e sindicatos, bem como indivíduos e ideias, aposentou diferentes agentes públicos de forma compulsória, perseguiu, prendeu, torturou e assassinou quem ousasse questionar o golpe de Estado e a ditadura implantada em seguida. Além do mais, algumas etnias indígenas quase foram eliminadas e trabalhadores e lideranças do campo viveram sob terrorismo do Estado e do latifúndio.

No contexto do pós-golpe de 1964, para além da violência, não há como negar a existência da censura nos mais diferentes órgãos de imprensa, mesmo os favoráveis à ditadura. Não obstante, ainda que a censura tenha de fato ocorrido nas redações dos jornais, também é verdadeiro que os grandes jornais contribuíram de modo direto e indireto com a ditadura. Por isso, é preciso que se tenha clareza acerca do fato de que a prática da censura não foi uma via de mão única, pois, mesmo havendo limitações aos meios de comunicação, também é preciso reconhecer que o regime implantado representava os interesses de classe dos proprietários dos principais órgãos da grande imprensa. Isso explica porque diferentes empresários do setor foram agraciados com as orientações econômicas e financiamentos dos governos militares, expandindo seu capital e seu espaço de influência.

Independentemente das contradições ou mesmo da censura aos grandes veículos da imprensa, geralmente em aspectos pontuais, havia uma simbiose entre os interesses da ditadura e da grande imprensa. Por conseguinte, era fundamental o ocultamento da materialidade do caráter de classe da ditadura e o silenciamento das lutas populares.

Nesse sentido, partimos do postulado que a definição do que é notícia, ou do que deve ser noticiado e a perspectiva pela qual cada tema é abordado parte de premissas ideológicas que orientam a direção editorial do jornal. Cumpre acrescentar que a imprensa possui um papel importante na formação de opiniões, defendendo os projetos político-ideológicos como se constituíssem nos interesses gerais da nação.

Tomando por base esse entendimento introdutório, este trabalho tem como objetivo analisar o papel da imprensa na difusão de valores condizentes com os propósitos do capital ao longo da ditadura civil-militar, o que significa compreender como seus interesses e contradições expressam as diferentes frações da burguesia no período.

Para atingirmos os objetivos propostos, selecionamos quatro jornais em função da disponibilidade de acesso: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Correio da Manhã e o Jornal do Brasil. Assim, optamos por selecionar o material do período que antecede ao golpe até a promulgação da Lei 5.692/71.

O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964: UMA OPÇÃO BURGUESA

A perpetração de golpes de Estado pode ser apontado uma característica estrutural do capitalismo periférico e dependente do Brasil. Não é novidade os sucessivos golpes de Estado no Brasil como contrarrevoluções preventivas, através dos quais as elites econômicas e políticas garantem a continuidade do poder de Estado, fazendo retroceder políticas populares e restabelecendo uma ordem econômica e política conservadora, com seus desdobramentos políticos antidemocráticos, antipopulares, anticomunistas, antinacionais e pró-imperialistas (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 47; LOMBARDI; LIMA, 2017),

Por isso mesmo, para início de conversa, é preciso destacar que o golpe de 1964 não representou nenhuma ruptura com a sociedade de classes e sequer se tratou de uma revolução, mas somente a materialização de um projeto de conservação da ordem burguesa que aprofundou sua integração dependente à ordem imperialista.

Antes de prosseguir, é importante compreendermos o contexto histórico que culminou com a derrubada do presidente Goulart em 31 de março de 1964. O período que antecedeu sua posse na presidência da República, mais precisamente ao longo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi marcado pela expansão acelerada das atividades econômicas, tendo como respaldo os maciços investimentos do capital internacional, através de empréstimos e emissões inflacionárias. Porém, o progresso, proclamado com a abertura econômica ao capital estrangeiro, não materializou a tão anunciada emancipação nacional. Ao contrário, as desigualdades sociais e o caráter dependente da economia brasileira foram ainda mais aprofundados.

Além desses aspectos, com o golpe de Estado a burguesia nacional se associou cada vez mais aos interesses imperialistas. O elevado custo dos investimentos estatais para a expansão do parque industrial na segunda metade dos anos de 1950 favoreceu a concentração de capital, em benefício do capital estrangeiro, e ampliou ainda mais o empobrecimento dos trabalhadores. Não foi por acaso que os movimentos grevistas cresceram e, no campo, a luta dos camponeses ganhou nova dimensão organizativa no início dos anos de 1960.

O crescimento das mobilizações populares, somado à oposição de grupos agrários exportadores e importadores com os rumos da política econômica e, ainda, a insatisfação dos grupos mais conservadores, foram básicos para a eleição de Jânio Quadros, no pleito eleitoral de outubro de 1960. Na mesma eleição, João Goulart foi o vencedor para o cargo de vice-presidente.

Com um vago discurso de moralização dos costumes e de combate à corrupção, tendo por símbolo a “vassorinha” e usando como mote “varre, varre vassorinha, varre a corrupção”, Jânio Quadros, ao longo de seu efêmero governo, tomou uma série de

iniciativas com viés moralista, acompanhadas de uma política econômica de caráter liberal com o objetivo de saldar a dívida externa. Para a classe trabalhadora, mais uma vez o ônus da crise afetava diretamente as condições materiais de sobrevivência.

Nesse contexto, o surpreendente é a adoção de uma política externa independente por parte de Jânio Quadros, com o apoio dos segmentos da burguesia desenvolvimentista, visando planejava ampliar o mercado para as exportações brasileiras, além de fortalecer a posição do Brasil na América Latina. Entretanto, a busca do distanciamento dos EUA, ainda que de forma tímida, assustava os setores mais conservadores e reacionários das classes dominantes brasileiras.

A condecoração de Ernesto Che Guevara, uma das lideranças mais destacadas da Revolução Cubana (1959), em 21 de agosto de 1961, constituiu mais um elemento que alarmou grandes parcelas da burguesia. Diante da crise econômica, política e social, a renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto, foi uma tentativa de inflamar amplos segmentos da sociedade para alçá-lo à Presidência, com o objetivo de aclamá-lo presidente com plenos poderes.

A renúncia, entretanto, foi aceita pelo Congresso Nacional e, sem que houvesse manifestação popular em defesa de Jânio, não houve redução da intensidade da crise. Com isso, um novo espectro golpista surgiu no horizonte: os ministros militares – Brig. Grum Moss, Gal. Odylio Denny e Alm. Silvio Heck –, expressando o pensamento das camadas identificadas com os interesses imperialistas, tentaram impedir a posse de João Goulart (Jango), que se encontrava em visita oficial à República Popular da China (GOMES et al., 2020). A posição da grande imprensa, de desistência espontânea de João Goulart, respaldada nas ameaças das Forças Armadas (FFAA), ficou assim registrada

Apanhada de surpresa e num momento que a própria ação do presidente resignatário provoca a intervenção das forças subversivas em vários pontos do território, a nação via-se diante de uma situação de fato: a recusa formal de parte das Forças Armadas em aceitar, de acordo com a letra da Constituição, que o vice-presidente da República

tome posse da chefia do executivo. Essa recusa, segundo declarações do Ministro da Guerra, fundamenta-se na convicção em que se acham, respectivamente, os chefes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica de que a posse do Sr. João Goulart significaria o início da revolução que nos levaria a implantação do regime comunista no país. O momento – teria declarado s. exa. – nos obriga a optar entre democracia e comunismo e as Forças Armadas já se decidiram: elas irão até às últimas consequências na defesa de nossas tradições democráticas.

Estamos, portanto, diante de um problema para o qual haveria uma única solução moral: a desistência espontânea do Sr. João Goulart (O ESTADO DE SÃO PAULO, 29/08/1961, p. 3).

No contexto de acirramento das contradições sociais e da Guerra Fria, a retórica do combate ao comunismo tornou-se um discurso recorrente, não apenas na grande imprensa, mas em diferentes espaços sociais. A ideia de que a “nação” corria perigo foi acompanhada constantemente pela defesa da ação vigilante das Forças Armadas, numa ação preparatória ao alibi para a intervenção golpista que ocorreu anos depois, em 1964.

Diante da evidente proposta golpista, apresentada pelos oficiais das Forças Armadas e endossada pelo jornal O Estado de São Paulo, forjou-se a resistência contra o golpe, liderada pelo então governador do Rio Grande do Sul: Leonel Brizola. A partir das articulações construídas por Brizola e lideranças do campo popular, emissoras de rádio da região Sul formaram a “Rede da Legalidade”, com o objetivo de fazer valer a Constituição e oferecer amplo apoio à posse de Goulart. Para tanto, também foi decisivo o apoio do Comando da 3ª Zona Aérea e do Comandante do III Exército, Gal. Machado Lopes.

Considerando a correlação de forças envolvidas no golpe e na resistência, a crise foi parcial e momentaneamente superada através da aprovação no Congresso de uma Emenda Constitucional, estabelecendo o regime parlamentarista. Desse modo, Goulart iniciava a presidência com poderes reduzidos, com a espada do golpe sobre sua cabeça e em um momento em que se agravava a crise

econômica do país. O acelerado crescimento da dívida externa, os efeitos negativos do declínio dos preços de produtos primários e o crescimento inflacionário, demonstravam a debilidade da economia brasileira, sujeita às flutuações do mercado externo, dominado pelas forças imperialistas sob hegemonia dos Estados Unidos da América.

A instabilidade econômica e política contribuiu para a desestabilização do frágil pacto populista e da emergência das lutas populares. Nesse sentido, as demandas dos trabalhadores do campo e da cidade eram denunciadas como demagógicas ou subversivas pelos setores identificados com a defesa da ordem burguesa. Nem mesmo o reformismo nacionalista do Governo João Goulart interessava aos donos do capital. Nem mesmo o retorno do presidencialismo, em 6 de janeiro de 1963, foi capaz de superar a crise e as conspirações. Cumpre salientar que as proposições de Goulart no âmbito econômico, as chamadas Reformas de Base, não possuíam caráter revolucionário, da forma como eram qualificadas pelos adversários. Emblemático a esse respeito foi o caso da proposição da reforma agrária, cujo objetivo era fundamentalmente responder às necessidades de expansão do capitalismo industrial, ao mesmo tempo em que estava restrita às fronteiras da ordem burguesa. O engajamento, porém, de amplos setores populares e o caráter cada vez mais dependente e associado da burguesia aos interesses do capital internacional contribuíram para que os setores hegemônicos e as camadas médias condenassem a orientação reformista de Goulart.

Fragilizado pela crise econômica e pela sabotagem presente no Congresso Nacional, não restava outra alternativa política a Goulart que se aproximar dos setores populares e reformistas. O que ainda havia de caráter progressista em frações de classe da burguesia brasileira, desapareceu com a associação ao capital internacional, não sendo de seu interesse a intervenção do Estado nas questões sociais, atribuídas a uma improvável intenção de socialização dos meios de produção. De forma análoga, os latifundiários sentiam-se ameaçados com as propostas de reforma agrária, também veiculadas como tendo caráter estatizante.

Para a grande imprensa, o Governo Jango expressava o crescimento das forças de esquerda e, para combatê-lo, a burguesia

articulava-se em seus diferentes segmentos para a derrubada de Goulart. Assim, os parlamentares mais identificados com os interesses burgueses formaram a Ação Democrática Parlamentar, que recebia auxílio financeiro do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fundado em maio de 1959, por Ivan Hasslocher. O IBAD, por sua vez, recebeu aportes financeiros de empresas brasileiras e estrangeiras que atuavam no Brasil com o objetivo de organizar a luta contra o propalado avanço do comunismo em terras brasileiras.

De forma semelhante ao IBAD, surgiu o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), fundado oficialmente em 2 de fevereiro de 1962 por empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro. As articulações para implementar uma instituição que congregasse intelectuais em torno de objetivos comuns da burguesia iniciaram em 1961. A renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961 e a posse de João Goulart, em meio à crise da sucessão, alimentaram a desconfiança em relação à liderança do presidente. Preocupados com a crise econômica e, fundamentalmente, com o crescimento das manifestações populares e a suposta ameaça comunista, os empresários envolvidos ampliaram seus esforços, no sentido de defender seus interesses de classe.

Além das instituições burguesas, a CIA (*Central Intelligence Agency*) foi outro fator de desestabilização do governo Goulart. Como expressão dos interesses imperialistas e em convergência com as classes dominantes no Brasil, a CIA colaborou na difusão da propaganda anticomunista e na operacionalização do golpe ocorrido em 1964. Nesse contexto, foi articulada uma grande frente com a bandeira da "família", de "Deus" e da "liberdade" contra a subversão, o comunismo e a corrupção.

Também a reunião das forças reacionárias que constituíram a base social do golpe de Estado de 1964 se fez em torno das palavras de ordem as mais arcaicas e pró-estadunidenses. "Os católicos não poderão receber, sem ofender gravemente a moral cristã, as terras eventualmente expropriadas pelo poder público", proclamaram os bispos Castro Meyer e Proença Sigaud, dirigindo-se a camponeses pobres, culpados de pretender receber os frutos de

uma distribuição de terras que o governo Goulart não cansava de prometer, embora não ousasse colocá-la em prática. “Aceitando-as”, prosseguem os dois religiosos, “eles estarão na situação moral de possuidores de bens roubados e não poderão receber o sacramento da confissão, da comunhão e da extrema unção, a não ser que estejam firmemente decididos a restituir a seus legítimos proprietários os bens adquiridos através da violação do direito de propriedade e dos Mandamentos sobre os quais se funda esse direito” (MORAES, 2014, p. 72).

Os bispos Castro Meyer e Proença Sigaud não eram figuras isoladas no interior da Igreja, mas constituíam-se na expressão de seus segmentos mais conservadores, plenamente em consonância com os interesses da oligarquia latifundiária e da pequena burguesia rural. É preciso mencionar, nesse contexto, que o apoio dos segmentos mais conservadores do catolicismo não deve causar nenhum estranhamento ao leitor mais atento pois, apesar das contradições internas que atravessaram a Igreja Católica ao longo da história, foi notória a sua atuação na defesa da ordem.

A “Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade” foi a expressão de um verdadeiro apelo em favor da ruptura institucional e da intervenção golpista dos militares. De tal modo, notícias como a publicada pela Folha de São Paulo sobre tais manifestações não devem ser compreendidas como simplesmente informativas. A seleção do que deveria ser informado e qual o teor da informação era uma das estratégias para a criação de ambiente favorável ao golpe:

Poucas vezes ter-se-á visto no Brasil tão grande multidão na rua, para exprimir em ordem um ponto de vista comum, um sentimento que é de todos, como o que ontem encheu o centro da cidade de São Paulo [...]. Ali estava o povo mesmo, o povo, constituído pela reunião de todos os grupos que trabalham pela grandeza da pátria [...].” (FOLHA DE SÃO PAULO, 20/03/1964).

A Folha de São Paulo não foi o único jornal a publicar e enaltecer o “sentimento que é de todos” em defesa do golpe. Outros

jornais também o fizeram. Na edição do dia 4 de abril, o Correio da Manhã apresentava a versão do Gal. Olímpio Mourão Filho para o “movimento democrático” de março/abril de 1964:

Explicou, ainda, que o principal objetivo da revolução foi o de “erradicar o câncer do comunismo que estava tomando conta do país e reconstruir a paz e a tranquilidade nacional”. Acentuou: “Ontem, ao receber a carinhosa ovação do povo da Guanabara na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, compreendia definitivamente que aquilo sim, é que era o povo. Povo livre e diferente daquele do comício do dia 13, que não passava de pelego pago, de 5 a 10 mil cruzeiros por cabeça” (CORREIO DA MANHÃ, 04/04/1964).

De tal modo, as empresas jornalísticas desempenharam um papel que entendiam como legítimo, ao defender seus projetos políticos, econômicos e sociais como se expressassem os interesses da nação, ameaçados pelo comunismo e pela incapacidade de João Goulart. A participação dos grandes órgãos de imprensa contribuiu decisivamente para a queda do presidente.

Consumado o golpe, a ordem econômica foi mantida com as reformas necessárias para a intensificação da exploração da força de trabalho. Para a burguesia e seus associados internacionais, a “revolução” não se tratava de um projeto de autonomia em relação aos grandes centros hegemônicos do capitalismo. Não por acaso, ao longo da ditadura, verifica-se o favorecimento da grande empresa e do capital internacional, a política de contenção salarial e o arrocho salarial dos trabalhadores.

Diante disso, poderia a educação sair incólume ao projeto autoritário? Certamente a educação não paira acima dos interesses de classe. Ainda que não tenham ocorrido alterações substanciais no âmbito educacional, pode-se que as reformas foram promovidas com vistas ao seu ajustamento às necessidades colocadas pelo modelo econômico do capitalismo dependente e periférico.

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR, IMPRENSA E TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH)

Com a destituição de Goulart e a consolidação do golpe, o “Comando Supremo da Revolução” publicou o Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, onde se lê nas linhas iniciais:

A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação.

A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória (BRASIL, 1964, s. p.).

Como expressão ideológica dos interesses de classe, o autoproclamado “Comando Supremo da Revolução” manifestava “não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação”, escamoteando os verdadeiros interesses de classe do golpe. Assim, o que se viu após o primeiro Ato e os que se seguiram foi um verdadeiro expurgo das lideranças consideradas indesejáveis ou perigosas ao projeto em andamento. O mesmo ocorreu no âmbito da educação.

A concepção de educação veiculada pelas classes dominantes fundamentava-se na TCH, que a concebia como um meio de formação da força de trabalho, como uma necessidade para a aceleração do desenvolvimento. Dessa forma, a materialização desse ideário se manifestou com maior ênfase fundamentalmente no período pós-1968, com a Reforma do Ensino Superior de 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971).

Em uma breve síntese, é preciso entender que as políticas educacionais não foram a materialização exclusiva dos homens da caserna. Afinal, não é possível negar a participação protagonista de civis no Ministério da Educação e que estiveram na linha de frente para a elaboração e outorga da legislação repressiva do período. Além disso, entidades de classe, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), contribuíram efetivamente para a arquitetura das reformas no âmbito da educação. Nesse contexto é possível identificar dois pontos fundamentais: o vínculo entre Estado, educação e os interesses do capital e, não menos importante, a ideia da regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Tais aspectos são encontrados, por exemplo, na tendência que se materializou no tecnicismo, na TCH e na proposta do componente curricular de Educação Moral e Cívica instituída pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

Na verdade, antes mesmo do golpe, os conflitos e as propostas no âmbito da universidade ou de qualquer outra área social eram retratados conforme os interesses que os periódicos representavam. Não era necessário a existência de um projeto revolucionário para ser acusado de “comunista” por algum órgão de imprensa. Em uma coluna intitulada “Discursos do presidente”, publicada em 11/03/1964, o jornal O Estado de São Paulo teceu as seguintes análises sobre o discurso de Goulart, proferido na UnB:

[...] Noutro passo desse discurso, diz também o sr. Goulart [...] ‘Nunca, em tempo algum, investiu-se tanto em educação no Brasil.’ Se o presidente da República entende por investimentos na educação as verbas canalizadas, até hoje, pelo Ministério da Educação e Cultura, para a impressão de folhetos comunistas, para a tendenciosa deturpação de fatos da História Nacional [...] então talvez S. Exa. ande acertando [...].

Para o periódico, assim como para a grande imprensa, representante dos interesses burgueses em geral, a conjuração comunista se espalhava em todas as áreas da sociedade, incluindo a universidade. Considerando a lógica burguesa, o ensino superior não constituía um espaço para discussões políticas. O incêndio do prédio

da UNE e a perseguição a professores e alunos considerados “perigosos” após o golpe confirma que não se tratava da defesa de uma universidade autônoma. De tal modo, a notícia publicada foi apenas mais uma peça publicitária na campanha contra o Governo Goulart.

Foi nesse contexto que diferentes jornais promoveram a campanha de desestabilização do Governo João Goulart, apoiaram o Golpe como um “movimento revolucionário” e saudaram os militares como “salvadores da pátria”. Não por acaso, o jornal O Globo, em editorial do dia 02 de abril de 1964, saudou a intervenção militar como “gloriosa”, graças ao “heroísmo das Forças Armadas”.

Nesse sentido, as reformas no âmbito da educação convergiram para a adequação da formação da força de trabalho às necessidades do capital. Porém, para que isso fosse possível, reitores foram exonerados, o movimento estudantil colocado na ilegalidade, professores perseguidos ou demitidos, etc. É interessante acrescentar que, após o golpe de 1964, diferentes universidades sofreram um processo sistemático de intervenção militar: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de São Paulo (USP).

Apesar disso, as reformas não ocorreram imediatamente após o golpe. Pode-se afirmar que estas foram forjadas a partir das disputas internas dentro do bloco dominante e das convergências em torno do ideário pedagógico tecnicista e da TCH. A estratégia burguesa pautava-se nas reformas com o objetivo de desmobilização das correntes potencialmente críticas ao regime. A título de exemplo, pode ser mencionado o Fórum A educação que nos convém, organizado em 1968 pelo IPES da Guanabara, e que contou com a participação da Pontifícia Universidade Católica da Guanabara e da Agência de Análise e Perspectiva Econômica.

É importante reforçar, antes de prosseguir, que as instituições IPES/IBAD/ESG foram uma espécie de partido ideológico da ditadura. Isso porque os empresários brasileiros que pertenciam aos quadros dessas instituições contaram com a colaboração de seus parceiros norte-americanos na esfera do financiamento e do planejamento do projeto educacional que se materializou ao longo da ditadura.

Ainda sobre o fórum, organizado em 1968, é possível identificar que a tônica dominante se pautou na profissionalização do ensino médio, na racionalização do sistema educacional e na preparação da força de trabalho ao projeto de desenvolvimento promovido pelos governos militares. As recomendações presentes nos debates do evento materializaram-se em diferentes aspectos da Lei nº 5.540/68 e da Lei 5.692/71.

Considerando o contexto da Guerra Fria, agravado internamente pelo clima de tensões sociais, o projeto de reforma universitária precisava atender alguns requisitos: articular o ensino superior com o objetivo da Segurança Nacional e Desenvolvimento; atender as demandas dos grupos empresariais que apoiaram o golpe de 1964 e, por fim, as reivindicações de estudantes e professores que postulavam a abolição do regime de cátedra, a autonomia universitária, verbas para as pesquisas e a ampliação do número de vagas.

Nesse sentido, a reforma materializou-se na instituição do ciclo básico, na departamentalização, na unificação do vestibular (com vistas ao fim dos excedentes), na matrícula por disciplina (sistema de créditos) e na criação de cursos de curta duração em contraposição aos anseios de autonomia dos setores mais progressistas e identificados com a democratização do ensino superior. Tratava-se, segundo a lógica empresarial, da formação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do mercado.

Por conseguinte, a reforma promoveu efeitos paradoxais. Se, de um lado, permitiu a modernização de amplos segmentos das universidades federais e estaduais, que adotaram progressivamente as mudanças presentes na nova legislação, articulando as atividades de ensino e pesquisa, que, até o momento, com as exceções de praxe, estavam desconectadas; por outro lado, criou mecanismos facilitadores para a expansão acelerada do ensino privado, que repetiu o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados e sem compromisso com a pesquisa. De tal modo, o ensino superior privado, que emergiu após a Lei 5.540/68, estruturou-se fundamentalmente nos padrões empresariais, orientado para a

obtenção do lucro e com qualidade muito distante das instituições públicas.

A vigilância política que pairava sobre o ambiente acadêmico é outro aspecto que merece ser apontado. Do ponto de vista dos governos militares, tratava-se de impedir qualquer movimento questionador das instituições de ensino e a própria ordem social. A colaboração dos proprietários das instituições privadas foi mais um indicativo da simbiose de interesses entre o capital e o Estado autoritário. A propósito da preocupação das classes dominantes com o ensino superior, Jarbas Passarinho, Ministro da Educação do Governo Médici (1969-1974), explicitou sua preocupação com a “doutrinação marxista” no meio acadêmico e a orientação mercadológica na reforma do ensino superior.

Rio (Sucursal) – O ministro Jarbas Passarinho utilizou a maior parte de sua conferência, ontem na Escola de Guerra Naval, para rebater acusações de dois jornais, um publicado pelos estudantes da PUC de São Paulo e outro por universitários de Minas Gerais, afirmando que esse tipo de propaganda tem penetração no meio estudantil devido ao despreparo do universitário brasileiro, “que não possui um conhecimento mínimo da realidade brasileira”.

Em conferência que durou duas horas, o ministro analisou o sistema da Educação no Brasil, anunciando uma “guerra aos vestibulares” a partir do próximo ano, mediante a implantação da reforma universitária, criticada por alguns professores – segundo disse – com bases em argumentos tradicionalistas.

(...) Os primeiros minutos da conferência foram dedicados à análise da penetração da propaganda subversiva no meio estudantil. Dois jornais distribuídos recentemente em São Paulo e Minas Gerais, serviram de ilustração para o problema. O jornal dos estudantes de São Paulo e dos mineiros, continham acusações ao sistema educacional brasileiro, que foram rebatidas durante toda a palestra. (...) Para o ministro, o despreparo do aluno

que ingressa nas universidades é usado pela subversão para propagandear suas ideias (FOLHA DE SÃO PAULO, 01/10/1971).

A notícia publicada pela *Folha de São Paulo*, assim como outras em diferentes jornais, foi uma das estratégias de criação de um consenso em torno da defesa das reformas, promovidas pelos governos militares na educação. Nesse sentido, as ideologias “exóticas”, deveriam ser combatidas em todos os espaços onde quer que surgissem, incluindo o meio acadêmico, considerado estratégico para os interesses do capital.

A universidade é seletiva em todo o mundo, inclusive nos países socialistas, defendidos por estes grupos”, afirmou o Ministro da Educação, referindo-se mais uma vez aos jornais estudantis citados no início da palestra. Informou que, obedecendo a um planejamento, a universidade brasileira oferece, atualmente, cerca de 530 mil matrículas, colocando-se em situação igual à da França há dois anos. As vagas para o primeiro ano são distribuídas pelas de acordo com as necessidades do país e as ofertas de trabalho, visando evitar o desemprego. Segundo o Ministro, esse sistema não pretende evitar que os alunos façam o curso de sua preferência, mesmo que o mercado no setor esteja saturado, mas não estimular esta procura. “Não concordamos com o pensamento marxista que diz o que é bom para o Estado é bom para o homem – disse o ministro – mas também não aceitamos a filosofia liberalóide que defende que é bom para o homem é bom para o Estado (FOLHA DE SÃO PAULO, 01/10/1971).

É importante registrar que, em relação à reforma do ensino superior de 1968, os acordos MEC/USAID não inauguraram o dualismo educacional ou muito menos o discurso anticomunista. O que a ditadura fez foi reforçar o caráter elitista da universidade e adequá-la aos padrões de desenvolvimento dependente dos interesses imperialistas.

Além da defesa do projeto educacional do regime, Jarbas Passarinho distorceu as considerações de Marx a respeito do Estado.

Vale advertir que em nenhum momento Marx defendeu a tese de que o que “é bom para o Estado é bom para o homem”. Aliás, o autor demonstra cabalmente que o Estado não é o representante do interesse geral, mas que existe para defender os interesses das classes dominantes. Afinal, “[o] executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX, 2017, p. 24).

A LEI Nº 5.692/71 E A ESCOLA PROFISSIONALIZANTE PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Os anos de 1970 foram inaugurados com o discurso da prosperidade, com a euforia de amplos setores da burguesia, satisfeita com o amordaçamento do movimento sindical, com os índices de crescimento econômico e com a propaganda da ditadura de que “ninguém segura esse país”. Porém, o “milagre econômico” não foi acessível aos trabalhadores. Nesse contexto, o empenho da ditadura em reformar a educação básica era convergente com o tema do “desenvolvimento com segurança”, apregoado pelas lideranças governistas. A Lei 5.692/71 reforçou a perspectiva tecnocrática de maior eficiência e produtividade na formação de indivíduos capacitados para o mercado.

No âmbito empresarial é importante apontar a atuação decisiva do IPES como um órgão de classe da burguesia para a elaboração da política econômica e educacional. Assim, a produção dos intelectuais identificados com a burguesia foi estratégica para as formulações sobre as diretrizes políticas sobre a educação, inclusive no que diz respeito às ideias que nortearam a Lei nº 5.692/1971. As concepções sobre desenvolvimento e educação ou sobre a necessidade de investir em capital humano circularam em diferentes órgãos de imprensa. Em 13 de dezembro de 1964, alguns anos antes da implementação da reforma da educação básica, o Jornal do Brasil publicou um longo artigo, em que é possível constatar a associação entre educação e produção.

A educação, como problema econômico, se apresenta sob dois aspectos: o da sua contribuição para o progresso e o dos recursos por ela exigidos. Como fator de progresso, o sistema educacional de educação é responsável pelo preparo de uma força de trabalho capaz não só de atender em quantidade, tipo, nível e qualidade às necessidades da sociedade, determinadas pelo estágio de desenvolvimento já alcançado, como também promover novas oportunidades de expansão científica, tecnológica e operacional dessa sociedade (JORNAL DO BRASIL, p. 5, 13/12/1964).

Como é possível observar, as ideias que nortearam a política educacional não foram proposições oriundas da caserna, mas já se encontravam difundidas em diferentes espaços e instituições burguesas. Do ponto de vista dominante, as diretrizes educacionais deveriam ser orientadas de modo a não somente legitimar a ordem, mas, também, como meio de adaptar as futuras gerações às necessidades empresariais e do Estado. O desdobramento desse processo corrobora a perspectiva que a educação não era compreendida como expressão de um direito básico e fundamental para a formação do indivíduo, mas, fundamentalmente, como um meio de formação de futuros trabalhadores conscientes de seu papel na cadeia produtiva.

É necessário enfatizar que as ideias de eficiência e de produtividade, presentes no âmbito empresarial, desempenhavam o papel de despolitizar a questão educacional. Diante disso, a promulgação da Lei nº 5.692/71 expressou os objetivos presentes no pensamento empresarial que se materializou na expansão do acesso à escola e em condições precárias para a maioria dos filhos da classe trabalhadora. Destaque-se que a Constituição de 1967 ampliou a obrigatoriedade do período de escolarização entre os 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, mas aboliu os vínculos entre o financiamento da educação escolar e a porcentagem da arrecadação de impostos (BRASIL, 1967).

A ampliação dos anos de escolarização atendia aos objetivos básicos que eram convergentes com o modelo econômico da ditadura, na medida em que a expansão econômica apresentava,

como decorrência, a exigência empresarial de elevação dos requisitos educacionais dos trabalhadores. A formação dos filhos da classe trabalhadora para o trabalho e de todos que não conquistaram vagas no ensino superior foram argumentos utilizados como legitimadores da reforma. O preparo dos jovens para o mundo do trabalho e todos aqueles que não obtinham êxito no vestibular foram os argumentos utilizados como justificativa para a reforma. Assim, as novas bases foram assentadas para a formação técnica e profissionalizante, destinando-se fundamentalmente ao atendimento de jovens oriundos das classes trabalhadoras e buscava atender as demandas das fábricas que se instalavam no Brasil (GOMES, 2018).

De tal modo, após a promulgação da Lei nº 5.692/71, as escolas de 2º grau deveriam adequar-se para oferta de cursos de formação profissional. A imposição do ensino técnico servia como meio de contenção do número de alunos que buscariam o ingresso nas instituições superiores. Assim, a reforma não significou o fim do dualismo educacional, mas a continuidade de um padrão escolar discriminatório. Os filhos da classe trabalhadora que cursavam o ensino técnico foram privados de uma série de conhecimentos que eram ofertados nos cursos preparatórios para o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais pontuam-se três aspectos. O primeiro referente ao golpe e a ditadura civil-militar que se seguiu. Obviamente, como demonstrado, não se tratou de uma quartelada, mas de um projeto burguês que contou com o apoio dos empresários da grande imprensa e das forças imperialistas para a desestabilização do Governo Goulart e para a legitimação da ordem pós 1964.

O segundo aspecto diz respeito ao projeto educacional da ditadura. Considerada como espaço estratégico para a difusão dos valores burgueses e para a formação da força de trabalho adequada aos interesses do capital, as reformas que se seguiram ao longo do período incorporaram os postulados da TCH e do tecnicismo, em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional. Nesse sentido, mais uma vez a imprensa refletiu, em suas páginas, o consenso em

torno das reformas: a formação da força de trabalho como meio de superação de atraso nacional.

Por fim, ainda que a educação tenha sido considerada estratégica, é importante considerar que a expansão do acesso à escola se fez de forma desordenada e precarizando as condições da formação e do trabalho docente. Assim, manteve-se o caráter de seletividade da educação brasileira, ainda que tenha ocorrido o crescimento da educação ofertada pelo setor público. Nesse contexto, as universidades públicas continuaram atendendo majoritariamente os filhos das frações das classes abastadas, restando aos filhos da classe trabalhadora um caminho mais tortuoso para atingir o ensino superior, que continuou restrito para a grande maioria dos egressos do ensino de 2º Grau (atual ensino médio).

Não é demais advertir que, em diferentes momentos, os escribas da ditadura proclamaram a defesa da “democracia” e da “igualdade de oportunidades” e afirmamos que “A educação para a emancipação humana e para o exercício democrático consiste em desejo, utopia e razão para reflexões filosóficas e lutas no campo político (...) (SUCUPIRA; DELGADO, 2020, p. 217). Entretanto, na prática, as desigualdades estruturais foram aprofundadas e, como não poderia deixar de ser, isso se materializou também na educação. Por isso, mais do que nunca, é importante compreender o caráter do projeto que condenou milhões de brasileiros à condição de miséria e de negação do acesso ao conhecimento.

O Golpe de 1964 precisa ser mais profundamente estudado e, atualmente, o conhecimento dos arquivos tem possibilitado entender mais adequadamente esse período que nossa História não passou a limpo, ainda é uma chaga aberta em nossa formação social. Não é por acaso que em atualíssimo artigo / depoimento publicado em Carta Capital, com o sugestivo título “Convém botarmos as barbas de molho”, Roberto Amaral (2022), chama a atenção para a reiterada ameaça da continuidade ou aprofundamento de mais um golpe de Estado. Para fechar o presente artigo, nada mais elucidativo que o destaque sobre a importância do papel da imprensa, feita pelo autor:

Relembrando tempos que supúnhamos definitivamente escorraçados de nossa história, a

hipótese de ruptura da ordem constitucional, conquistada após tantos anos de lutas contra as fileiras, ... chega aos nossos dias sob a forma de denúncia dos editoriais dos ainda grandes jornais. (...) Esse discurso nos deve pôr a todos de sobressalto, pois de golpes de Estado, em suas diferenciadas modalidades, muito bem entende a mídia brasileira, que de todos participou, inclusive do golpe de 2016, que, ao depor Dilma Rousseff, asfaltou o caminho que nos trouxe à tragédia de nossos dias. Sem o concurso ativo da imprensa teriam sido inviáveis o impeachment e as arbitrariedades da lava jato (AMARAL, 2022).

O artigo de Roberto Amaral é um recado para nos debruçarmos sobre a história não apenas para entender o passado, mas para entender o presente e vislumbrar os possíveis históricos que estão postos na atual conjuntura. O final do artigo é necessário repetir, pois "Os tempos são outros, o quadro internacional é outro, o país é outro, outras são as forças armadas... ". Da forma como ocorreu, o golpe é irrepetível, mas um outro golpe pode ocorrer e as condições para que não ocorra precisam ser analisadas...

Não basta afirmações com base na opinião, é preciso colocar os fatos, as condições das instituições do Estado, as forças políticas favoráveis e contrárias, a capacidade de mobilização e enfrentamento das forças, instituições e movimentos da sociedade civil. É complexo o paradoxo da História do Tempo Presente, na qual somos sujeito e objeto simultaneamente, mas como registrou Eric Hobsbawm: "A despeito de todos os problemas estruturais da história do tempo presente... É necessário realizar as pesquisas com os mesmos cuidados, com os mesmos critérios que para os outros tempos", e completa nos alertando inclusive que isso é necessário até "para salvar do esquecimento, e talvez da destruição, as fontes que serão indispensáveis aos historiadores do terceiro milênio" (HOBSBAWM, 2002, p. 23).

Referências

AMARAL, Roberto. **Convém botarmos as barbas de molho**. In: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/convem-botarmos-as-barbas-de-molho/>.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1**, de 9 abril 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28/11/1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11/08/1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1967**. Brasília: Senado Federal, 1969. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Republica/1967/1967%20Livro%206.pdf. Acesso em: 15/03/1967.

EHRlich, Michel. Educação e ideal modernizante na ditadura civil-militar: um estudo sobre a revista Educação (1971-1984).

Temporalidades – Revista de História, v. 10, n. 1, p. 339-364.

mai./ago. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/6116/pdf>. Acesso em: 24/04/2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Educação técnica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14/05/1964.

FOLHA DE SÃO PAULO. Passarinho adverte para a desinformação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01/10/1971.

FOLHA DE SÃO PAULO. Povo, apenas povo (Editorial). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20/03/1964.

GOMES, M. A. O. et al. Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85).

Revista Eletrônica de Educação. v.14, p. 1-19, jan./dez. 2020.

Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4424>.

Acesso em: 24/04/2022.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista COCAR**, Belém, n. 12, v. 24, p. 421-445, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1954>. Acesso em: 24/03/2022.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

LEITE, Antônio Dias. Educação e eficiência econômica. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 05, 13/12/1964.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Prefácio - O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-30. Disponível em:

<<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> >

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Golpes de Estado e Educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**.

Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/livro-golpe-2016>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.114p.

MORAES, João Quartim de. A natureza de classe do Estado brasileiro. In: PINHEIRO, Milton (Org.). **Ditadura: o que resta de transição**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 61-103.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Discursos do presidente. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11/03/1964.

SUCUPIRA, T. G.; DELGADO, F. J. G. Reflexões metodológicas sobre a historiografia do movimento estudantil. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 216-239, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2750.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2750>. Acesso em: 6 maio. 2022.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Março/ 2023*.

Atuação da política de transporte escolar no município de Cuitegi/PB: contribuições para o acesso e permanência

Larissa Amaro dos Santos¹
Ana Cláudia da Silva Rodrigues²

RESUMO

A pesquisa investigou o contexto da prática da atuação da política de transporte escolar em Cuitegi/PB para compreender como se estabelece a garantia do acesso e permanência dos estudantes do perímetro rural do município. A base epistemológica se apóia nos estudos de Stephen Ball e colaboradores. O instrumento utilizado foi entrevista semiestruturada com secretário de transporte, secretária de educação, diretores escolares e estudantes beneficiários da política. O estudo dos dados fundamentou-se no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), a partir das três fases indicadas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os achados revelaram um número insuficiente de veículos, desqualificação profissional dos motoristas, situação precária das estradas que dão acesso ao perímetro rural e redução das escolas rurais.

Palavras-chave: transporte escolar; acesso; estudantes rurais.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação e Políticas Públicas pela UEPB, Campus III (2020). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3280-6095>. E-mail: larissa17amaro@gmail.com.

² Doutora em Educação. Docente lotada e em exercício no DFE/CE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>. E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br

Performance of school transport policy in the municipality of Cuitegi/PB: contributions to student access and permanence

ABSTRACT

The research investigated the context of the practice of the school transport policy in Cuitegi/PB in order to understand how the guarantee of access and permanence of students from the rural perimeter of the municipality is established. The epistemological basis came from the studies by Stephen Ball and collaborators. The instrument used was a semi-structured interview with the secretary of transport, the secretary of education, school principals and students benefiting from the policy. The data study was based on the content analysis method proposed by Bardin (2010), based on the three stages indicated: pre-analysis; material exploration and treatment of results, inference and interpretation. The conclusions revealed an insufficient number of vehicles, professional disqualification of drivers, a precarious context of the roads that provide access to the rural perimeter and a reduction in rural schools.

Keywords: school bus; access; rural students.

Desempeño de la política de transporte escolar en el municipio de Cuitegi/PB: aportes al acceso y permanencia

RESUMEN

La investigación verificó el contexto de la práctica de la política de transporte escolar en Cuitegi/PB para comprender cómo se establece la garantía de acceso y permanencia de los estudiantes en el perímetro rural del municipio. La base epistemológica se basó en estudios de Stephen Ball y colaboradores. El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada con el secretario de transporte,

secretario de educación, directores de escuelas y estudiantes beneficiarios de la política. El estudio de datos se basó en el método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2010), basado en las tres fases indicadas: preanálisis; exploración material y tratamiento de resultados, inferencia e interpretación. Las conclusiones revelaron insuficiente número de vehículos, inhabilitación profesional de los conductores, precario contexto de las vías de acceso al perímetro rural y reducción de escuelas rurales.

Palabras clave: transporte escolar; acceso; estudiantes rurales.

INTRODUÇÃO

Em um Estado democrático de direito, as políticas públicas educacionais devem ter o objetivo de garantir o direito ao acesso e permanência à educação assegurada, primeiramente, pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 6º, e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que, conforme o item I do art. 3º da LDB, o ensino deve ter como princípio “a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

Para Stephen Ball, o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos que atua na implementação de programas, ações e decisões tomadas pelos governos, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinados benefícios da sociedade como forma de garantir os direitos assegurados na Constituição. (MAINARDES, 2011).

No que se refere o direito a educação, mesmo com sua obrigatoriedade e gratuidade, bem como os avanços inerentes à garantia do acesso e da permanência no sistema escolar no Brasil, a educação ofertada para as populações rurais ainda seguia marcada por traços de exclusão e desigualdade. Todavia, para minimizar as desigualdades existentes, mais especificamente, as condições geográficas entre o rural e o urbano, algumas políticas educacionais

foram implementadas para proporcionar o acesso e a permanência dos sujeitos da zona rural na escola, como a política de transporte escolar, objeto de estudo desta pesquisa.

Santos, Santos e Rodrigues (2015) asseveram que os entes federativos, ao longo dos anos, vêm estabelecendo diferentes estratégias, políticas, programas e ações, visando atender às demandas educacionais e viabilizar o acesso e a permanência do aluno da zona rural na escola na tentativa de diminuir as desigualdades.

Dessa forma, para facilitar as condições de acesso à escola e reconhecendo a importância do transporte escolar para atender à demanda dos estudantes da zona rural, o Estado, a partir da década de 1990, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), instituiu a política de transporte escolar no Brasil, visando atender às demandas e garantir o acesso e a permanência dos estudantes residentes na zona rural com condições precárias em relação ao seu deslocamento no itinerário casa-escola, escola-casa. (FNDE, 2018).

O primeiro programa implementado foi o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), em 1994, depois, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em 2004, e o Programa Caminho da Escola, em 2007, coordenados pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). (BRASIL, 2007). Atualmente, o governo federal executa dois programas de atendimento ao transporte escolar: o Programa Caminho da Escola e o PNATE. O primeiro é voltado para a aquisição de transporte, enquanto o segundo faz transferências automáticas para subsidiar as despesas dos entes federados com o transporte escolar.

Assim, aqui trataremos da política de transporte escolar como uma política educacional que surgiu de uma demanda social para assegurar o direito a educação aos estudantes da zona rural historicamente negligenciados e que, muitas vezes, percorriam longos caminhos a pé no itinerário casa-escola, escola-casa, dentre outras dificuldades que levavam muitos deles a desistir de ir à escola.

Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Stephen Ball acerca do ciclo de política que, de acordo com Mainardes (2006), é um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, uma vez que pode-se fazer uma

análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos, trazendo várias contribuições para sua análise.

Dessa forma, esse estudo se limitou a compreender o contexto da prática do transporte escolar, considerando que é nesse contexto em que a política está sujeita à interpretação e à recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006). Procuramos interpretar, a partir de entrevistas semiestruturadas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, um diretor e uma diretora escolares e estudantes, como a política tem atuado no município de Cuitegi/PB.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada no município de Cuitegi-PB, uma cidade localizada no interior do Estado da Paraíba que, de acordo com último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o município possuía 6.889 habitantes. Dentre estes, a população urbana corresponde a 4.626 e a rural é de 1.061 distribuídas em 11 comunidades: Sítio Chã de Mucunã, Sítio Palmeira, Sítio Malhada, Sítio Mangueira, Sítio Barra, Sítio Chã da Boa Esperança, Sítio Caju, Sítio Mari, Sítio Gameleira, Sítio Barragem e Sítio Sapucaia. Sua densidade demográfica equivale a 175,28 hab/km² (IBGE, 2010). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, considerando que esse tipo de abordagem, conforme Flick (2009), tem como principal intento o que as pessoas constroem no contato com a realidade e nas interações humanas e sociais, partindo-se da premissa de que é necessário encontrar fundamentos para uma análise e para interpretar o fato: compreender, a partir do estudo de caso, a atuação do Programa Caminho da Escola no contexto da prática no município de Cuitegi-PB.

Para obtenção dos achados, empregamos o instrumento de entrevista semiestruturada com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, um diretor e uma diretora escolares e

estudantes beneficiários do programa e residentes na zona rural do município.

No que se refere à análise dos resultados da pesquisa, consideramos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), que propõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que nos possibilitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Consideramos as três fases fundamentais indicadas pela autora: 1 – a de pré-análise; 2 – a de exploração do material; e 3 – a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, julgamos a representatividade das falas e a descrição das mesmas em quadros de análises categóricas, com base nos conteúdos que emergiram a partir das entrevistas.

O *corpus* analisado neste estudo foi formado por um grupo de oito pessoas que estabelecem relação com a política de transporte escolar no município: 1 secretário de Transporte, 1 secretária de Educação, 2 diretores e 4 estudantes beneficiários do transporte escolar do município, identificados da seguinte forma: ST (Secretário de Transporte); SE (Secretária de educação), D1 (Diretor da Escola da zona rural) e D2 (Diretora da escola da zona urbana), E1 (Estudante 1 do Sítio Chã de Mucunã), E2 (Estudante do Sítio Chã de Mucunã), E3 (Estudante 3 do Sítio Palmeira) e E4 (Estudante 4 do Sítio Palmeira).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, as categorias originadas dos achados no presente estudo, através das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa que nos nortearam na construção da análise dessa discussão.

Quadro 1 – Apresentação das categorias, das subcategorias e dos indicadores elaborados para orientar e organizar as análises oriundas do instrumento de coleta dos dados.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR	ACESSO E PERMANÊNCIA	1. Deslocamento de estudantes; 2. Beneficiários; 3. Adversidades para o estudante: ✓ <i>Quantidade de transportes insuficiente;</i> ✓ <i>Problemas mecânicos;</i> ✓ <i>Logística;</i> ✓ <i>Tempo de espera;</i> ✓ <i>Precariedade das estradas;</i> 5. Motoristas: ✓ <i>Falta de formação,</i> ✓ <i>Insatisfação salarial;</i> ✓ <i>Relação motorista-estudante;</i> ✓ <i>Qualificação profissional;</i> ✓ <i>Velocidade;</i> ✓ <i>Mudança constante de motoristas;</i> ✓ <i>Conhecer o contexto das estradas que dão acesso à escola;</i> ✓ <i>Responsabilidade</i>

Fonte: Elaboração própria – 2022

A análise que segue vai discorrer sobre o contexto da prática da política de transporte escolar na garantia do acesso e permanência dos estudantes residentes das zonas rurais do município de Cuitegi/PB, considerando os indicadores advindos das entrevistas.

Contexto da prática da política de transporte na garantia do acesso e permanência dos estudantes de Cuitegi/Pb

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um direito assegurado tanto na CF de 1988 quanto na LDB de 1996 a todos os estudantes, independentemente de sua condição social ou da localização geográfica. Todavia, em um país marcado pela desigualdade e pela injustiça social, não bastaria que a Constituição e as leis prescrevessem que a educação é um direito de todos e dever do Estado, mas fornecer políticas públicas educacionais para garantir o acesso a esse direito.

Estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica e geográfica implica reconhecer que a educação brasileira é marcada por desigualdades. Em concordância com Moura e Cruz (2013), entendemos que não basta oferecer escolas sem oferecer meios para que os estudantes cheguem até ela e lá permaneçam. É preciso criar políticas de acesso e permanência para os alunos no sistema escolar.

Apesar de o poder público garantir que a igualdade de acesso à escola é a principal prerrogativa de ingresso dos estudantes no sistema escolar, é importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição de ensino. A garantia do acesso é essencial, mas é necessário, também, que todos os estudantes que ingressam na escola tenham condições de permanecer nela e aprender significativamente os conhecimentos indispensáveis à sua vida em sociedade.

Assim, considerando que o Brasil tem uma estrutura educacional marcada por desigualdades, são necessárias políticas e gestões para garantir o acesso à educação dos estudantes em condições de vulnerabilidade social, econômica e geográfica, como os que moram nas zonas rurais e que, para chegar à escola, muitas vezes, precisavam percorrer longos trajetos a pé, enfrentando sol, chuva, lama e outras adversidades que contribuíam para muitos estudantes da zona rural desistirem de estudar. (FEIJÓ, 2006).

Diante desse contexto de adversidades educacionais e em reconhecimento à demanda dos movimentos sociais em prol da

garantia do acesso e a permanência dos estudantes da zona rural nos sistemas de ensino que, na década de 1990, no Brasil, o Governo Federal criou a política de transporte escolar, em parceria com os demais entes federados, e executa, atualmente, dois programas destinados ao transporte diário dos estudantes, prioritariamente da zona rural: o PNATE e Caminho da Escola.

A pesquisa demonstrou que a garantia do acesso e da permanência na escola, por meio do transporte escolar do município, está atrelada ao deslocamento de estudantes; à infraestrutura das escolas; aos motoristas (insatisfação salarial, relação motorista-estudante, qualificação profissional, velocidade, mudança constante de motoristas, conhecer a conjuntura das estradas, responsabilidade), aos beneficiários (prioritariamente estudantes da zona rural) e às adversidades (quantidade de transporte insuficiente, problemas mecânicos, logística, tempo de espera, contexto das estradas).

No que se refere ao deslocamento dos estudantes através do transporte escolar, as narrativas das entrevistas demonstraram que, com a instituição do Programa Caminho da Escola, o acesso à instituição de ensino dos alunos da zona rural teve melhorias significativas. Para a secretária de Educação do município, o transporte escolar é uma política educacional de grande importância para garantir que os educandos da zona rural - do ensino básico ou do superior – possam ir à escola.

O transporte, ele dá a oportunidade de acesso [a educação] aqueles estudantes de localidades distantes. Antes, quando não tinha transporte, eles [estudantes] tinham que se deslocar a pé ou de carona, hoje eles [estudantes] têm a oportunidade de poder estudar não só na localidade mais próxima a sua casa (que tenha escola) mas também até vir na área urbana e também a oportunidade de acesso, como eu já falei, a questão do ensino superior. (SE)

O secretário de Transporte do município considera o Programa Caminho da Escola um dos maiores feitos do Governo Federal:

Acho que o Caminho da Escola tem sido um dos melhores programas o Ministério da educação no Brasil e que se houver qualquer coisa que não garanta as melhores condições de transporte aos estudantes não foi o caminho da escola, não, foram as prefeituras, os gestores. (ST)

Os veículos autorizados a transportar estudantes são os mesmos que, em conformidade com as normas do Código de Trânsito Brasileiro e da Marinha do Brasil, têm especificações adequadas para transportar passageiros, como, por exemplo, ônibus, vans, kombis e embarcações. Em algumas regiões em que as estradas são precárias ou não existem veículos apropriados disponíveis, o Detran autoriza o transporte de estudantes em carros menores, desde que os veículos sejam adaptados para isso (FNDE, 2018). De acordo com esse guia, o veículo – seja ele ônibus, micro-ônibus, vans, Kombi – deve ter:

- i. Cintos de segurança em boas condições e para todos os passageiros;
- ii. Uma grade separando os estudantes da parte onde fica o motor;
- iii. Seguro contra acidentes.
- iv. Veículos da frota com, no máximo, sete anos de uso, para que o transporte de estudantes seja mais seguro;
- v. Registrador de velocidade (tacógrafo), que é um aparelho instalado no painel do veículo que vai registrando a velocidade e as paradas do veículo em um disco de papel. Os discos devem ser trocados todos os dias e guardados pelo período de seis meses, porque serão exibidos ao Detran por ocasião da vistoria especial e
- vi. Apresentação diferenciada, com pintura de faixa horizontal na cor amarela nas laterais e traseira, contendo a palavra Escolar na cor preta. (FNDE, 2018, p.7).

Para as estudantes, depender dos serviços do transporte escolar, principalmente de ônibus ou micro-ônibus, é visto como positivo quando comparado com o período em que não havia transporte escolar no município, porque, mesmo que fosse fornecido transporte aos estudantes da zona rural, seria de forma precária, sem conforto e segurança. Podemos constatar esse fato na narrativa de uma das estudantes entrevistadas:

Pra mim, o transporte escolar é muito bom, porque se a gente não tivesse o transporte escolar, a gente não poderia ir pra escola porque todos os dias descer a pé, essa “lonjura” que é, essa distância que é, né? Eu acho difícil [o acesso à escola sem o serviço do transporte escolar]. Então isso [transporte escolar] realmente ajudou muito a nós [estudantes da zona rural], justamente por causa que a gente não tinha carro pra ir [pra escola]. Meu irmão mesmo [irmão mais velho que já concluiu o ensino básico], ele passou muitos anos indo a pé pra ir pra escola, daqui até a zona urbana. (E1)

Antes da atuação do Programa Caminho da Escola, os estudantes do município eram transportados nos mais diversos veículos – caminhão, saveiro, ônibus terceirizado – sem garantia de conforto, segurança, tampouco a certeza da própria disponibilidade do veículo para o acesso à escola.

As estudantes do Sítio Chã de Mucunã, relatam sobre o período em que iam para a escola em um saveiro e/ou camionete: **[...] em caminhão, aquelas caminhonetes pequenas, aquelas que é aberta atrás, saveiro também. [...]** (E1) e garantem que existem muitas diferenças entre ser transportada em uma camionete e/ou saveiro pra ser transportada em um ônibus: **O sol quente, o ônibus é muito bom por causa disso [porque protege os estudantes do sol], a poeira pra gente chegar lá [na escola] com farda branca também.** (E1). E ressaltam sobre a segurança e conforto do ônibus ofertado pelo Programa Caminho da Escola:

[...] no ônibus agora que chegou [ofertado pelo Programa Caminho da Escola] é melhor, é fechado, não tem muita poeira, é mais seguro [que o

caminhão/saveiro], tem banco, tem cinto de segurança. Aquelas poças de lama [pausa] era muito perigoso (na época em que eram transportados em caminhão/saveiro). (E2)

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN (Lei nº 9.394/96) asseguram ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar para facilitar seu acesso à educação mediante a obrigação dos estados e dos municípios, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Garantia do transporte escolar na CF de 1988 e LDBEN (Lei nº 9.394/96).

CF de 1988	LDBEN – Lei nº 9.394/96 (com crêscimo da Lei nº 10.709/2003)
<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).</p>	<p>Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:</p> <p>VII - assumir o transporte escolar dos estudantes da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).</p>
	<p>Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - Assumir o transporte escolar dos estudantes da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).</p>

Fonte: Adaptado da CF de 1988 e da LDBEN (Lei nº 9.394/96) – 2022

Salientamos que esses programas do governo federal –PNATE e Caminho da Escola – têm caráter suplementar e visam, prioritariamente, atender aos estudantes da zona rural. Contudo, as leis citadas (CF 88, LDBEN e 10.709/03) não fazem distinção entre os que moram na zona urbana ou na rural. Portanto, cabe aos estados e

aos municípios disciplinarem o atendimento ao educando por meio de portarias, decretos e/ou leis estaduais ou municipais, de forma a não prejudicar o acesso do estudante à educação.

Considerando que, em algumas zonas rurais, há poucos estudantes, como no Sítio Sapucaia, cuja escola foi fechada com a justificativa de que havia um baixo número de estudantes. Para conter gastos, seria preciso transferir esses estudantes para uma escola localizada em uma comunidade mais próxima – o Sítio Palmeira – pois não havia necessidade de um micro-ônibus para essa comunidade. Dessa forma a prefeitura dispõe de veículos de pequeno porte – carros de passeio terceirizados – para garantir o transporte desses estudantes de uma zona rural para outra.

Assim, como alega o secretário de Transporte do município de Cuitegi, o transporte de pequeno porte é necessário para garantir o deslocamento de alguns estudantes devido, principalmente, às péssimas condições das estradas para veículos de grande porte:

O município tem transporte de pequeno porte que transporta os estudantes do Sítio Sapucaia pro Sítio Palmeira por conta da sede escolar ser no sítio Palmeira e por conta dos tráfegos serem de difícil acesso e não dá pra fazer em micro-ônibus aí o município precisa desse transporte escolar. (ST)

[...] O transporte é terceirizado! Esse de campo a campo, né? [que faz transporte dos estudantes de uma zona rural pra outra zona rural], [...] esse da Sapucaia pro sitio Palmeira. (ST)

Enfatizamos que, apesar de o processo de contratação de veículos para o transporte de estudantes ser um ato legal, existem normas para negociá-los. Assim, antes de contratar um prestador de serviços, é importante que o contratante verifique as condições do veículo e da documentação pessoal do motorista; pondere as referências sobre ele com os pais e no Sindicato dos Condutores ou no Detran, e averigue as situações de higiene do carro e o número de cintos de segurança, porque todas as crianças transportadas dever

estar com cintos de segurança ou, pelo menos, ter cinto de segurança para todos os estudantes. (FNDE, 2018).

O município de Cuitegi possui três veículos terceirizados – dois carros de passeio e um ônibus – e seis ônibus escolares – três Ônibus Rural Escolar Médio (ORE-02) e três Ônibus Escolar Rural Grande (ORE-03) – adquiridos em parceria com o governo estadual, totalizando-se em nove transportes escolares, que beneficiam os estudantes da zona rural das redes municipal e estadual. O município também disponibiliza transporte para os universitários da rede estadual, da federal e da privada. Dessa forma, o município oferece transporte escolar tanto aos estudantes da zona rural quanto aos da zona urbana, desde o ensino básico até o ensino superior.

Quando indagamos sobre se o quantitativo de transporte atendia à demanda dos estudantes, o secretário disse que, se houvesse mais ônibus, o atendimento seria melhor: **Se tivesse mais transporte era melhor, né? Porque melhorava muita a situação. No caso do transporte fazer três comunidades[...]**. Além disso, para o secretário, a rota do transporte escolar também deixa a desejar por causa das condições precárias das estradas: **Por conta do tráfego, do lugar que são acidentados e o carro não consegue chegar.** (ST). Dessa forma, se referindo ao não atendimento do horário de entrada na escola: **Chega atrasado por conta da região que é muito acidentada, né?** (ST).

Devido ao número reduzido de transporte e à necessidade de um mesmo veículo atender a outras zonas rurais em uma única rota, os ônibus ficam superlotados, como narra a estudante: **Eu acho que deveria ir outro ônibus pra pegar eles [estudantes da zona rural vizinha] porque o ônibus já vai muito cheio aí vai muito aluno em pé.** (E4). Além disso, o fato de não haver muitos ônibus disponíveis, também prejudica o acesso dos estudantes na escola, quando os mesmos apresentam falha mecânica:

Eu acho que deveria ter mais ônibus, né? Pro caso de um quebrar e já ter outro pra facilitar [o transporte de estudantes] porque não é só uma zona rural, né? são várias. Então é isso que eu acho que deveria ter mais [ônibus] pro caso de pneu furar, quebrar [ônibus] ter outro [ônibus] pra facilitar, pra gente não perder aula, por conta do horário também e (pausa), eu acho que é só isso mesmo! (E1)

De acordo com o secretário de Transporte do município, os ônibus fazem uma única rota englobando várias zonas rurais para otimizar o tempo e os gastos com o transporte, como é o caso de o mesmo ônibus fazer a linha dos Sítios Malhada, Chã e Barra de uma única vez. Além disso, transporta estudantes de outra área, tendo em vista que faz parte do percurso do ônibus, portanto não interfere na sua rota, como narra a estudante: **É! E ainda pega os estudantes do conjunto. Não é a rota dele. A rota são as três zonas rurais, mas como é caminho ele acaba trazendo os estudantes do conjunto [zona urbana]. Ele pega dez [estudantes], doze [estudantes].** (ST) No entanto, esse percurso, muitas vezes, faz com que o ônibus se atrase e conseqüentemente, os (as) estudantes também se atrasem para chegar na escola: **Nesse período [percurso] aí sempre atrasa. Chega uns 15min acima do horário. Sempre é assim.** (ST)

Diante desse contexto, é possível perceber que a quantidade de veículos disponível no município não atende à demanda dos estudantes da zona rural, fazendo com que estes educandos enfrentem transtornos ao compartilhar o mesmo ônibus que, em uma única rota, atende a mais de uma zona rural, a fim de facilitar o tráfego e a otimização do tempo. Ressaltamos, sobretudo, que, apesar de o município de Cuitegi contemplar 11 (onze) zonas rurais beneficiadas pelo transporte escolar, apenas em duas o transporte escolar é feito – deslocamento de estudantes do Sítio Sapucaia para o Sítio Palmeira - as demais são feitas no trajeto zona rural a zona urbana.

Importa destacar que, nem sempre, os estudantes são deslocados de uma zona rural para outra através de veículos, a exemplo do Sítio Chã de Mucunã, como esclarece o secretário de Transporte: **[...] o ponto de espera [no caso de Mucunã] é no Sítio Gameleira. Lá onde Fernando [motorista do transporte escolar]**

mora não é Mucunã, não. É Sítio Gameleira. O ônibus fica esperando o pessoal [estudantes] lá. (ST). Assim, os(as) estudantes precisam se deslocar, na maior parte do ano letivo, a pé até o sítio vizinho, que, embora não seja muito distante, ainda precisam percorrer um trajeto em torno de 10min a 15min até o ponto de espera do ônibus.

Segundo as estudantes, na maior parte do ano letivo, devido às péssimas condições das estradas, o ônibus não chega até a zona rural: **Não, ele não passa perto por causa da estrada que é de difícil acesso pra chegar até aqui, ele [ônibus] só chega até a metade do caminho.** (E1) **e porque a estrada é cheia de buraco e é muito alta, também!** (E2.) Vejamos, abaixo, as condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã:

Figura 1 – Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã.



Fonte: Santos – 2022

Figura 2 – Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã.



Fonte: Santos – 2022

Conforme demonstram as imagens, as condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã são severamente críticas, com muitos trechos sinuosos, ladeiras baixas, médias e longas e com solo erosivo. Por ser uma região montanhosa, Chã de Mucunã tem estradas perigosas para o tráfego de qualquer meio de transporte – ônibus, micro-ônibus, carro, motocicleta e outros – o que se agrava ainda mais no período chuvoso.

Devido às péssimas condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã, fato que independe de haver manutenção ou não das estradas, mas não desconsiderando o fato de que é necessário o trabalho das máquinas para sua recuperação, percebe-se a problemática dos estudantes dessa localidade para ter acesso à escola visto que, na maior parte do ano letivo, precisam se deslocar a pé, da sua residência até o ponto do ônibus/embarque que fica na zona rural vizinha – Sítio Gameleira – percorrendo um trajeto que dá em torno de 2km.

De acordo com as estudantes, para chegar até o ponto do ônibus/embarque, precisam percorrer em torno de 15min., seja em dias de sol, seja em dias de chuva, sob o risco de se se atrasar e de perder o ônibus e, conseqüentemente, a aula:

[...] o ônibus não vem até nós [até a residência] a gente tem que ir até ele, as vezes não vem [o ônibus] até onde é marcado, até o ponto (do ônibus) por causa que não tem como subir. Tem que descer mais ainda pra gente chegar até ele [ônibus]. (E1)

Conforme as estudantes do Sítio Chã de Mucunã narram, o trajeto de sua casa até o ponto do ônibus a pé dura em torno de 10 a 15min, e o trajeto do ponto do ônibus até a escola, em torno de 6min., ou seja, as estudantes passam mais tempo caminhando do que no ônibus indo para a escola.

Além disso, importa destacar que essa pesquisa só contemplou duas estudantes de Chã de Mucunã, que residem numa área "mais central". Existem outros educandos que residem em áreas ainda mais distantes, portanto, com mais adversidades do que as participantes deste estudo. Apesar de as estudantes não especificarem se esse tempo que levam de suas casas até o ponto do ônibus e/ou embarque se aplica também em dias chuvosos, entendemos que esse intervalo de tempo pode ser amplificado, porque o contexto das estradas muda drasticamente nesse período.

De acordo com uma das estudantes, no inverno, as condições das estradas se agravam ainda mais e aumentam as possibilidades de o ônibus se atrasar, e os estudantes perderem aulas/ou avaliações:

A chuva atrapalha porque o ônibus, às vezes, não consegue chegar a tempo. Às vezes a gente não consegue nem ir pra escola. Temos que voltar do caminho. Quando tem prova, pra perder uma prova é difícil, sabe como é praprecuperar. As vezes em casos de apresentação de trabalho também. (E1)

No caso do Sítio Palmeira, as estradas só são difíceis de acessar no período chuvoso: **A estrada é boa, só no período chuvoso é que é ruim por causa da lama, porque a estrada é de**

barro. (E4). Houve uma melhoria significativa nos últimos anos nessa rota, porque os trechos mais difíceis e acidentados foram calçados, diferentemente do Sítio Chã de Mucunã.

Figura 3 – Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Palmeira.



Fonte: Santos – 2022

Como nem todos os estudantes têm condições econômicas de residir perto do ponto de espera/embarque do ônibus, precisam se deslocar de suas casas a pé até o local de embarque que, assim como Chã de Mucunã, não tem um ponto de espera/embarque com estrutura que proteja os estudantes do sol ou da chuva.

Quando indagamos sobre se algum estudante já havia perdido aula por falta de transporte, o secretário do município respondeu: **nenhum** (ST). Todavia, quando perguntamos se nem mesmo no período chuvoso, ele disse que já aconteceu por causa da precariedade das estradas: **Ah, sim, sim. Acontece. Como tô falando pra você, nesse período chuvoso o carro não chega até a residência [ponto de espera] daquele aluno e não tem como ele vim.** (ST)

O secretário estava se referindo ao ponto de espera e/ou embarque do ônibus que, nem sempre, é próximo da residência dos (das) estudantes. Assim, para alguns(mas), o acesso à escola através do transporte

escolar é complicado, porque precisam percorrer um trajeto a pé, muitas vezes, longo, do ponto de ônibus até sua residência e vice-versa, tanto no período de estiagem quanto no de chuva.

Uma das estudantes entrevistadas que mora a, aproximadamente, 1km do ponto de espera e/ou embarque do ônibus disse que já perdeu aula em dias chuvosos porque, sequer conseguiu chegar ao ponto do ônibus devido à precariedade das estradas que dão acesso a sua residência: **Já perdi aula porque tava chovendo. Porque é ruim de sair da minha casa pro ponto do ônibus. A estrada é de barro aí fica muita, muita lama, muito buraco, muito [pausa] é de difícil acesso.** (E3)

É importante registrar que não existe disposição legal constitucional ou de Lei Federal que delimite o trajeto da linha de transporte ou a distância a ser percorrida pelo estudante até o ponto de espera e/ou embarque do veículo escolar. De acordo com Feijó (2009), o trajeto do transporte, seus pontos de passagem e parada não são definidos pelo Poder Público. Assim, é necessário que haja critérios de bom senso, razoabilidade e viabilidade para definição desses pontos.

Em síntese, pode-se dizer que o município não é o responsável por transportar os estudantes para o itinerário residência-escola, escola-residência, mas por lhes assegurar o transporte diário para o itinerário zona-rural-escola, escola-zona rural. Isso porque as estradas que dão acesso à maioria das residências dos estudantes geralmente são precárias e estreitas, e isso impossibilita o trajeto do ônibus, seja de pequeno ou grande porte. Assim, cabe aos estudantes a responsabilidade – e a depender do local da residência, com a colaboração da família – se deslocarem até o ponto de passagem e parada do transporte escolar.

No caso específico do Sítio Chã de Mucunã, como os estudantes passam a maior parte do ano letivo fazendo um trajeto que dá em torno de 2km, tanto nos dias de sol quanto nos chuvosos, a gestão municipal negligencia a manutenção das estradas daquela localidade. É preciso fazer a pavimentação, pelo menos, dos trechos mais precários e sinuosos da estrada – porquanto essa situação se agrava ainda mais no período chuvoso – para evitar que os

estudantes e os moradores daquela localidade sofram com a questão do acesso.

Os programas do governo federal – PNATE e Caminho da Escola – não estabelecem critérios de distâncias ou limites geográficos para o deslocamento dos estudantes. E como a definição do trajeto é uma opção da administração, esta deverá encontrar fundamento em parâmetros de possibilidade, necessidade e, sobretudo, ser prudente na oferta do transporte escolar para garantir a segurança dos estudantes, a fim de que não haja prejuízo nem transtorno para eles.

Além dos transtornos causados pela precariedade das estradas no período chuvoso, que fazem com que os estudantes se atrasem ou percam as aulas, bem como o fato de muitos da zona rural residirem distantes do ponto do ônibus, eles enfrentam outra dificuldade para chegar à escola por meio do transporte escolar: problemas mecânicos, como demonstram estas falas:

Às vezes, o ônibus quebrava. Às vezes, não tinha outro ônibus pra vir pegara gente. Às vezes a gente ligava pro secretário [de transporte]. Às vezes, ele tentava mandar carro, uma combe ou a doblô [pausa], mas mesmo assim a gente já perdeu aula por conta do ônibus tá quebrado e por não ter transporte suficiente. (E3)

Muitas vezes, quando o conserto do ônibus demora ou não há outro meio para substituí-lo e assegurar o transporte dos estudantes, eles desistem de ir à escola e voltam para casa, exceto quando se trata de período de avaliações na escola:

Já aconteceu, mas às vezes dava preguiça de ir, né? Aí a gente ficava, ia, nãoia. Mas as vezes quando necessitava, quando era prova, apresentação de trabalho, a gente tinha que ir. (E1)
[...] quando o ônibus quebrava e não dava tempo [ir pra escola], aí não tinha outro ônibus pra levar vim pegar a gente, aí [os estudantes] voltava pra casa. Não tinha como ir pra escola. (E2)

Quando perguntado sobre como era perder aula por falta de transporte, a principal questão destacada pelas estudantes foi a avaliação: **Não foi muito bom, né? Porque, assim, em tempo de prova, de avaliação, é muito dificultoso [é difícil perder aula em período de avaliação].** (E2)

Além disso, existem outras adversidades que dificultam a eficiência do transporte escolar, como: motoristas não qualificados, insatisfeitos com o salário ou que desconhecem a realidade dos estudantes e o contexto da área rural; o tempo de espera dos alunos da zona rural para retornarem para casa, bem como a superlotação dos ônibus, como relata uma das estudantes:

[...] não tem motorista qualificado; o tempo de espera é muito longo pro motorista trazer pra casa. Outra coisa, muitos estudantes vão em pé por falta de lugar pra sentar. Vai muita gente no ônibus que não é estudante, aí isso ocupa o lugar do estudante e o estudante tem que ir em pé no ônibus correndo o risco de cair. (E4)

Quando perguntado sobre as principais dificuldades para fornecer transporte escolar no município, o secretário de Transporte alegou ser a não qualificação dos motoristas e/ou condutores dos veículos:

Nem todo mundo [motorista] tem a carteira habilitada. Só tem B, mas tem apadrinhamento, aí o cara diz: coloca fulano [pra ser motorista] que ele sabe. Existe, além da carteira do CNH [Carteira Nacional de Habilitação], existe a carteira do transporte escolar, com sua remuneração na carteira, né? Isso, talvez em Cuitegi, tenha um motorista ou dois [habilitado]. (ST)

Salientamos que existem pré-requisitos para se contratar um condutor de transporte escolar, seja ele de embarcação ou automóvel, como: idade superior a 21 anos; habilitação para dirigir veículos na categoria; se pilotar embarcações, deve ser habilitado na Capitania dos Portos; ter sido submetido a exame psicotécnico com aprovação especial para transporte de estudantes; ter Curso de Formação de Condutor de Transporte Escolar; ter matrícula

específica no Detran ou na Capitania dos Portos e não ter cometido falta grave ou gravíssima nos últimos doze meses (FNDE, 2018, p.7). No entanto, como indica o próprio secretário de Transporte do município, a maioria dos condutores de ônibus do município não têm, sequer, habilitação categoria D para dirigir, tampouco Curso de Formação de Condutor de Transporte Escolar.

Quando analisamos uma política educacional, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19), devemos considerar que a atuação se constitui como a capacidade de perceber a política como “um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Dessa forma, as políticas são produzidas em várias instâncias nas escolas, autoridades locais, nacionais e internacionais.

De acordo com os pressupostos de Ball, Maguire e Braun (2016), as dimensões do contexto são elementos cruciais para analisar a atuação da política. Assim, ao analisar uma política, os autores sugerem ser indispensável que o pesquisador examine os contextos que envolvem a atuação política, uma vez que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores determinam quatro contextos que podem se sobrepor ou estar inter-relacionados ao processo de gestão da política: o contexto situado; o contexto profissional; o contexto material e o contexto externo. O contexto situado refere-se a aspectos históricos e localmente intrínsecos à escola; o contexto profissional foca o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, buscando entender se, e como eles interferem na atuação das políticas; o contexto material versa sobre os recursos materiais, tecnológicos, financeiros e humanos; e o contexto externo, com as expectativas sobre resultados e responsabilidades dos órgãos reguladores, bem como os investimentos provenientes do governo em relação a outras escolas (MOURA et al, 2019).

Apesar de o município de Cuitegi/PB ser pouco povoado, com densidade demográfica de 175,28 hab/km² e uma população estimada em 6.889 pessoas, de acordo com os dados do IBGE (2010), tem 11 zonas rurais pouco povoadas. A política de transporte escolar, mais especificamente, o Programa Caminho da Escola beneficia todas

essas localidades a fim de garantir o deslocamento de estudantes no itinerário residência-escola, escola-residência. Todavia, a atuação do transporte escolar para garantir o acesso a escola desses estudantes à escola tem mostrado um contexto de adversidades na sua efetivação.

Considerando o contexto do transporte escolar, ou seja, o contexto histórico do acesso à escola por meio do transporte escolar dos estudantes da zona rural de Cuitegi, sempre foi calcado em adversidades, principalmente do início da década de 1990 até meados dos anos 2000, primeiros anos da atuação da política de transporte escolar no Brasil que, até então, eram o PNTE e o PNATE. Nesse período, o transporte ofertado pelo município era, na maioria das vezes, caminhão, os nominados “pau-de-arara”.

Nas zonas rurais do município, quando havia escolas, elas só ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, se muitos dos estudantes dessas localidades quisessem prosseguir nos estudos, precisariam enfrentar outros obstáculos para chegar à escola, como falta de transporte escolar durante quase todo o ano letivo, estradas precárias, longas distâncias, fome, sol, chuva, lama e, até, preconceitos, dentre outras adversidades, além dos riscos que corriam com a falta de segurança dos veículos.

O Programa Caminho da Escola, conforme comentado nos parágrafos anteriores, possibilitou avanços significativos para o acesso dos estudantes das zonas rurais à escola, como: veículos adequados para transportá-los (ônibus, micro-ônibus, carros de passeio), padronização e aumento da frota dos veículos e, sobretudo, mais segurança e conforto para os estudantes do município. Além de atender alunos residentes da zona rural, no itinerário rural-rural e rural-urbano, o programa também contempla estudantes da zona urbana, desde o ensino infantil até o ensino médio e superior, que por sua vez são dependentes do transporte escolar para ter acesso a escola. Todavia, as estudantes disseram que existem algumas adversidades para melhorar a atuação da política, a saber: estradas em condições precárias, o que leva muitos estudantes a perderem aulas e, muitas vezes, avaliações; poucos ônibus para transportar os estudantes – o mesmo veículo precisa percorrer numa mesma rota

várias zonas rurais, e a situação se agrava quando há problemas mecânicos.

No que se refere ao contexto profissional, tanto os estudantes quanto o secretário de Transporte do município consideram que a desqualificação dos motoristas é uma das principais adversidades na atuação da política, tendo em vista que alguns condutores de ônibus escolar sequer têm a CNH para a categoria D, tampouco curso de especialização para o transporte coletivo de passageiros. De acordo com a narrativa do secretário de Transporte do município, na maioria das vezes, os motoristas são contratados por apadrinhamento político. Além disso, o fato de alguns motoristas desconhecerem as condições das estradas rurais em que atuam e a falta de empatia com os(as) estudantes também comprometem a atuação da política de transporte escolar.

Quanto ao contexto material e externo da política de transporte, existe um número de zonas rurais superior (11 zonas rurais) ao de ônibus (seis ônibus) no município, o que causa muitos transtornos aos estudantes – ônibus lotados, cansaço físico devido à mudança de rota, estradas com situações precárias e o fato de ficarem expostos esperando o transporte até agora de voltar para casa. Assim, é significativo que as três esferas governamentais – a União, o Estado e os municípios – ofertem mais ônibus para Cuitegi – pequenos (ORE-1) ou médios (ORE-2) – para garantir a boa qualidade do acesso à escola sem que seja necessário que, em uma única rota, um mesmo ônibus passe por várias zonas rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que, no contexto da prática, podemos interpretar três pontos negativos da política: i. número de transporte escolar reduzido; ii. desqualificação dos motoristas; iii. contexto precário das estradas que dão acesso às zonas rurais.

Ter acesso à escola de forma segura é um direito do estudante e garantido pelos órgãos governamentais. Portanto, para garantir melhores condições de acesso aos estudantes de Cuitegi/PB à escola, a gestão municipal, junto com o governo do Estado, deve aumentar a demanda de veículos no município com mais ORE1 ou ORE-2.

Quanto à desqualificação dos motoristas, cabe ao gestor municipal ser mais técnico ao contratar profissionais para atuarem no transporte de estudantes, de modo que a CNH categoria D seja uma exigência no processo de contratação. A Prefeitura deve promover formação para os motoristas que ainda não têm curso especializado para transportar estudantes, a fim de garantir a segurança e de melhorar a qualidade do deslocamento dos educandos que dependem dos serviços do transporte escolar para terem acesso à escola.

Além disso, é preciso urgentemente pensar no contexto das crianças e dos jovens das zonas rurais do município de Cuitégi/PB, mais especificamente, do sítio Chã de Mucunã, em razão das péssimas condições das estradas, e no deslocamento diário dos alunos para irem às escolas que são localizadas na zona urbana, uma vez que o percurso que os(as) estudantes fazem diariamente é de, aproximadamente, 2km. Pensar numa política de pavimentação, pelo menos, nos trechos mais acidentados que dão acesso a Chã de Mucunã também é uma necessidade urgente, não só para garantir o acesso dos estudantes à escola, como também para assegurar a todos os moradores da comunidade melhores condições de vida e acesso às suas necessidades fundamentais: saúde, segurança, água, energia, acesso a serviços comerciais, entre outros.

Apesar da política de transporte escolar, pensada para garantir melhores condições de acesso e de permanência dos estudantes das zonas rurais nos sistemas escolares, também tirou o direito de muitas crianças estudarem em suas comunidades, contribuindo com a política de fechamento das escolas nesses espaços que, apesar de não ser nosso objeto de estudo nessa pesquisa, o resultado demonstra o quanto é urgente e necessário compreender a atuação da política de transporte escolar e sua implicação, também, com a Educação do Campo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 332p. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
Acesso em: 25 Jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
Acesso em 25 Mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução/CD/FNDE nº. 3, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho dFEa Escola. Brasília, DF. Disponível em:
<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91213G0&p=%3A+http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Fprogramas%2Ftransporteescolar%2Ftransporte-+escolar-legislacao>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia do Transporte Escolar. Brasília**. Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/centrais-deconteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-dotransporte-escolar>. Acesso em: 19 Ago. 2019.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. **Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa**. Aspectos jurídicos relevantes. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 1259, 12 dez. 2006. Disponível em:
<https://jus.com.br/artigos/9239>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico.**

2010. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cuitegi/panorama>. Acesso em: 04 Jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Ana Paula Monteiro; CRUZ, Rosana Evangelista. **A política do transporte escolar no Brasil.** 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOURA, Elton Oliveira, HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Ramon Olímpio de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. *Revista Teias*, v. 20, n. 56, p. 203-213, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38727>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

SANTOS, Karina Correia, SANTOS, Viviane Correia, RODRIGUES, Walter. Jardim. **Condições do transporte escolar e seus impasses no ensino e na aprendizagem em escolas do campo:** o caso do município do Acará. Estado do Pará/ Karina Correia Santos, Viviane Correia Santos e Walter Jardim Rodrigues. 1 ed. - Ananindeua: Itacaíunas, 76p. 2015.

Recebido em: *Março/2023*

Aprovado em: *Maió/2023*

Transtorno do espectro autista em questão: debates acerca da inclusão no ensino regular

Elaine Conte¹
Cristiane Gomes²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um fenômeno complexo e cada vez mais comum no sistema escolar, que envolve diferentes síndromes e múltiplos diagnósticos, com características neurológicas distintas e que demandam uma ampla diversidade de estímulos cognitivos, emocionais e de intencionalidade educativa para o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos com TEA. Esses debates, entretanto, podem gerar um excesso de testes, que retratam as enfermidades de nossa triste época, a ponto de nos indagarmos sobre as dificuldades de comunicação pelo acento às deficiências em detrimento das potencialidades das pessoas, especialmente, para lidar com jogos simbólicos, de acesso à imaginação, limites de socialização ou padrões de comportamentos restritivos de fala e adaptativos. Trata-se de uma revisão de literatura de bases hermenêuticas, interpretativas e compreensivas da diferença como aspecto constitutivo da diversidade humana, sendo evidenciada por meio de investigações do autismo em artigos científicos mapeados na plataforma *Scielo*, no período de 2010 a 2020, favorecendo as articulações da problemática do campo da educação com as contextualizações atuais. Teve como universo empírico a elaboração e a aplicação de um questionário semiestruturado com cinco perguntas para os familiares de crianças

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757> E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

² Mestra em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9039-3981> E-mail: cristiane.201920350@unilasalle.edu.br

com TEA, visto que estamos distantes de práticas escolares cooperativas e de diálogo interdisciplinar que respondam, efetivamente, às diferenças biopsicossociais. Concluímos que promover a reflexão sobre TEA com experiências inclusivas no ensino é uma forma de reconciliar os sujeitos com a valorização humana das diferenças, no sentido de enfrentar os estigmas do passado ou atos de exclusão no cenário da educação vigente.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; ensino regular; experiências inclusivas.

Autistic spectrum disorder in question: debates about inclusion in regular education

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a complex and increasingly common phenomenon in the school system, which involves different syndromes and multiple diagnoses, with different neurological characteristics and which demand a wide range of cognitive, emotional and educational intentional stimuli for the development of the capacities of subjects with ASD. These debates, however, can generate an excess of tests, which portray the infirmities of our sad times, to the point of asking ourselves about the communication difficulties in accentuating disabilities, especially, to deal with symbolic games, access to imagination, limits of socialization or restrictive speech and adaptive behavior patterns. This is a literature review of hermeneutic bases and observational in nature with a field diary. The objective of this work is interpretive and comprehensive, being evidenced through investigations of autism in scientific articles mapped on the *Scielo* platform, in the period from 2010 to 2020, favoring the articulations of the problematic of the field of education with the current context. Its empirical universe was the elaboration and application of a semi-structured questionnaire with five questions for family members of autistic children. From the readings performed and the data collected, we conclude that articulating the research work on ASD with inclusive experiences in teaching is an attempt to bring subjects

into relation without repressing them to the stigmas of the past or to repeat such acts of exclusion in the scenario of current education.

Keywords: autism spectrum disorder; regular education; inclusive experiences.

Trastorno del espectro autista en cuestión: debates sobre la inclusión en la educación regular

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un fenómeno complejo y cada vez más común en el sistema escolar, que involucra diferentes síndromes y múltiples diagnósticos, con distintas características neurológicas y que demandan una amplia gama de estímulos cognitivos, emocionales y educativos para el desarrollo de capacidades del niño. de sujetos con TEA. Estos debates, sin embargo, pueden generar un exceso de pruebas, que retratan las flaquezas de nuestros tristes momentos, hasta el punto de interrogarnos sobre las dificultades comunicativas para acentuar las discapacidades, en especial, para lidiar con los juegos simbólicos, el acceso a la imaginación, los límites de la socialización. o lenguaje restrictivo y patrones de comportamiento adaptativo. Se trata de una revisión bibliográfica fundamentada en la hermenéutica, interpretación y comprensión de la diferencia como aspecto constitutivo de la diversidad humana, siendo evidenciada a través de investigaciones sobre el autismo en artículos científicos mapeados en la plataforma *Scielo*, en el período de 2010 a 2020, favoreciendo las articulaciones de los problemática del campo de la educación con contextualizaciones actuales. Su universo empírico fue la elaboración y aplicación de un cuestionario semiestructurado de cinco preguntas para los familiares de niños con TEA, ya que estamos lejos de prácticas escolares cooperativas y de diálogo interdisciplinario que respondan efectivamente a las diferencias biopsicosociales. Concluimos que promover la reflexión sobre los TEA con experiencias inclusivas en la enseñanza es una forma de conciliar los sujetos con la valoración humana de las diferencias,

para enfrentar los estigmas del pasado o los actos de exclusión en el escenario educativo actual.

Palabras clave: desorden del espectro autista; educación regular; experiencias inclusivas.

INTRODUÇÃO

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1987), dizia que a *inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades* em diferentes instâncias da vida. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda vem sendo pouco compreendido, o que atrapalha a atuação dos profissionais da educação básica, pois, na diversidade dos contextos escolares, os estudantes que apresentam dificuldades de relacionamento com os outros ou limites para aprender são submetidos a laudos³ para atestar as suas fugacidades ou distrações e, seguidamente, são diagnosticados com autismo⁴. Infelizmente, ainda há uma conjuntura escolar justificada em padrões conteudistas e didáticos atrelados a um (des)compasso da produção de atividades que não dá espaço ao diferente e ao diálogo que investiga a própria condição humana. As orientações de monitoramento apenas técnico-operacionais e com medidas segmentadas dificilmente colocam o reconhecimento da pessoa com dignidade em primeiro lugar, causando silenciamentos e exclusões das diferenças pelas deficiências, por interpretações equivocadas (de expressões faciais correspondentes às emoções humanas básicas), oposições e comparações nas relações escolares.

³ Destaca-se que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso ao AEE, à educação, nem para o planejamento de ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos e não clínicos. Filme que retrata o fenômeno de exclusão por laudo equivocado. Link: <https://www.revistaprosaversoarte.com/gentileza-alegria-e-encantamento-em-o-fabuloso-destino-de-amelie-poulain/>

⁴ “O termo autismo vem sendo usado por quase 100 anos, incorporada à raiz autos que significa eu, em associação ao isolamento social como a principal manifestação do distúrbio e uma sensação de plenitude e prazer ao estar só. Após várias alterações na denominação, em 1987, foi cunhado de Transtorno Autista. A publicação da 5ª edição do DSM, em 2013, determinou a inclusão dos diagnósticos de Transtorno Autista e Síndrome de Asperger, no termo genérico Transtorno do Espectro Autista. Devido à diversidade de manifestações, é difícil relacionar a causa, estando fortemente atrelada à interação entre genes e ambiente” (FISCHER, 2019, p. 538).

O que nos faz lembrar a frase de Albert Einstein, de que é *mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito enraizado*. Em relatos de pesquisa recente, Lemos, Nunes e Salomão (2020, p. 82) assim destacam a participação das crianças com TEA em vínculos escolares:

[...] a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil. [...] entendem-se os benefícios da inclusão escolar tanto em termos da criança atípica, como das demais crianças, que desenvolvem habilidades relativas à tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares. [...] Compreende-se que as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações. [...] destaca-se a importância de analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação das crianças com TEA e de seus pares, considerando o contexto, o tipo de atividade, a mediação das professoras e as influências mútuas a partir do conceito de bidirecionalidade.

Entende-se, segundo as pesquisas recentes, a importância de lançar luz ao número de estudantes com autismo que vem crescendo em ambientes escolares, o que se torna uma preocupação para os professores, pois muitos não possuem fontes adequadas, não sabem lidar ou realizar mediações educativas de modo a atender as diferenças desde os primeiros anos da educação formal, por conta também de um currículo universitário que, muitas vezes, não dá conta de questões como esta. Parece que a metáfora de Walter Benjamin (1996), de *escovar a história a contrapelo*, no sentido de clarear a obscuridade das diferenças e a falta de reconhecimento das representações do TEA nos contextos escolares é refém de uma espécie de fingimento em nome de uma realidade uniforme, de uma narrativa lisa, de que tudo está bem, nutrindo desde a infância um esquecimento do que permanece desconexo, confuso, discordante ou que demanda novas possibilidades de compreensão e intervenção crítica na realidade.

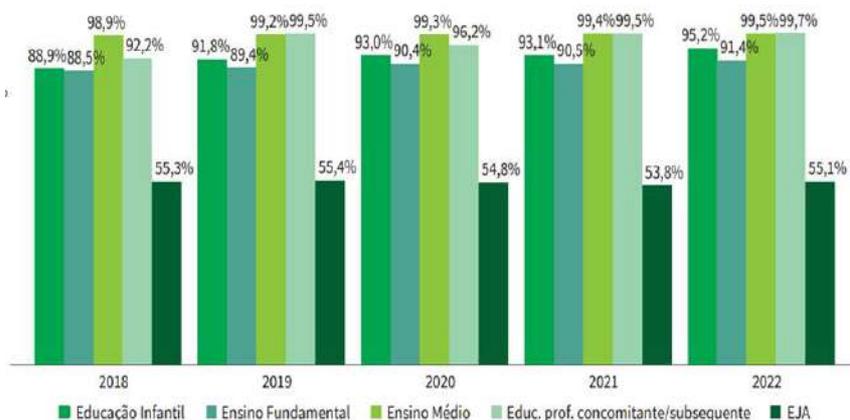
Em relação às pessoas com TEA, existem duas políticas nacionais que dão garantias de inclusão escolar: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014). O ingresso e a permanência da criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, devendo o sistema escolar fornecer meios e oportunidades para sua aprendizagem. A escola que recebe essas crianças deve conhecer o que é o TEA e representar uma referência de formação, estimulando e implementando ações para que a inclusão ocorra na prática escolar, por ser um direito humano ao próprio desenvolvimento e convivência para a inclusão social (OLIVEIRA, 2017). Afinal de contas, a inclusão socioeducacional é o ponto basilar da humanização da escola, da luta por direitos vitais e participação social, do respeito e valorização das diferenças, da pluralidade de comunicação e inclusão de todos.

Popularmente conhecido como Autismo, é um conjunto de transtornos que envolvem o desenvolvimento humano, tais como: sociais e afetivos; comunicacionais e de linguagem para lidar com jogos simbólicos; dificuldade de socialização e de comportamentos restritivos ou repetitivos; dificuldades relacionais e com as mudanças no ambiente; hipersensibilidade a estímulos, dentre outros (VARELLA, 2014). É representado mundialmente por um quebra-cabeças, cujas peças simbolizam todo o mistério e a complexidade do autismo, as diferentes formas de expressão, a diversidade cultural da pessoa e a complexidade das inter-relações envolvidas. Com relação às matrículas nas escolas regulares, tendo em vista as etapas da educação básica e a meta 04, do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, observamos os seguintes dados recentes quanto ao número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em

⁵ Meta 04: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

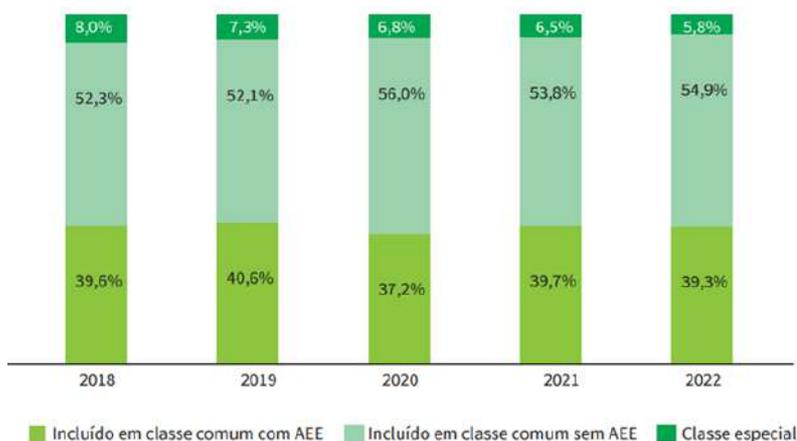
classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino, no período de 2018 a 2022, no gráfico 1 e 2.

Gráfico 1 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns



Fonte: BRASIL (2023, p. 37-38).

Gráfico 2 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE)



Fonte: BRASIL (2023, p. 37-38).

Ao interpretarmos estes dados, verificamos, no gráfico 1, que há um aumento expressivo do número de estudantes matriculados em escolas regulares (classes comuns), tendo uma proporção de mais de 90% de estudantes incluídos na educação básica em 2022 (BRASIL, 2023). A única exceção está na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que praticamente ficou estagnada, sem ampliação dos indicadores neste âmbito nos últimos anos. Destaca-se, no gráfico 2, que “em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92% e passou para 94,2% em 2022. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022” (BRASIL, 2023, p. 38). Cabe destacar que o Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em duas etapas e em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica. Segundo os resultados que foram divulgados no dia 31 de janeiro de 2023, em Brasília, o autismo é o transtorno da inteligência humana mais identificado nas matrículas na Educação Especial ficando após a deficiência intelectual⁶.

O ambiente escolar é considerado a base para a formação das novas gerações, por isso, torna-se fundamental estimular a construção de uma sociedade inclusiva em todas as instâncias formativas da vida. Porém, para que isso ocorra, é necessário que haja mudanças em diversos aspectos, principalmente mais informações e formação permanente a todos os profissionais da área educativa, bem como a estudantes e pais/responsáveis. Na atualidade, as instituições estão atreladas a uma espécie de moldagem para inserir profissionais prontos para trabalhar com a inclusão, tendo em vista a precariedade e as carências em investimento governamental (LIMA, 2018). Entretanto, uma sociedade que tenha o mínimo de conhecimento em relação aos transtornos, inacabamentos e diferenças humanas, precisa acionar

⁶ PowerPoint Presentation (2022), conforme o gráfico 39, disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

uma formação que qualifique os professores para desempenhar a função social de portadores do conhecimento ao avanço na construção de trabalhos investigativos e experiências de todos os níveis nos ambientes escolares.

O Transtorno do Espectro Autista, referenciado no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5⁷), é definido como um distúrbio no desenvolvimento neurológico, que se apresenta desde a infância, exibindo déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental. O TEA não é considerado uma doença e sim uma condição, pois é desconhecida como patologia específica, afetando o sistema nervoso com uma variedade de sintomas. Uma vez feito o diagnóstico de autismo, tem-se que identificar eventuais prejuízos associados, dentre os mais frequentes, destacam-se os seguintes sintomas: retardo mental, crises convulsivas, prejuízos de atenção e concentração, alto nível de hiperatividade, hiperfoco e desordens psiquiátricas. As crianças diagnosticadas com TEA apresentam comportamentos, ações, atitudes e hábitos diferenciados das crianças com o desenvolvimento disciplinar típico. O nascimento de uma criança com necessidades especiais em uma família sem conhecimento sobre o Espectro Autista gera abalo emocional, em especial para a mãe. O trabalho busca contribuir com as reflexões teóricas e procura demonstrar a realidade das mães com seus filhos diagnosticados com TEA frente aos educadores.

O artigo apresenta, inicialmente, uma revisão de literatura sobre a problemática, que transita pelos assuntos da importância do diagnóstico e participação da família na inclusão do autista e do comportamento de crianças com TEA no ensino regular. Em seguida, os delineamentos metodológicos da pesquisa, tendo em vista que o Transtorno do Espectro Autista é um assunto ainda pouco falado e que necessita de mais estudos no campo empírico da educação. Diante da complexibilidade para abordar a questão do TEA entre mães, filhos e docentes na inclusão de crianças no ensino regular,

⁷ Link: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=dsm+5&ots=nR4CtDzaGR&sig=u4iPLtGV4JK4GERPdQJs7GJZres#v=onepage&q=dsm%205&f=false>

foi realizado um questionário⁸ com o respectivo grupo de estudos para investigar as dificuldades e os desafios enfrentados. O trabalho objetiva também compreender como ocorre o desenvolvimento e a evolução do ensino inclusivo de pessoas com TEA, para reconhecer os saberes necessários à prática educativa de aprendizagens sociais e diversas no ensino regular.

Importância do diagnóstico e participação da família na inclusão

Tendo como fio condutor os estudos de Onzi e Gomes (2015, p. 193), em diálogo com outras investigações deste amplo campo de pesquisa no Brasil, podemos identificar que o diagnóstico precoce e,

As intervenções realizadas em crianças com TEA podem determinar o prognóstico, assim promovendo maior agilidade na aprendizagem da linguagem, facilidade nos diferentes processos adaptativos e no desenvolvimento da interação social também aumentando sua chance de inserção em diferentes âmbitos sociais.

Os pais de crianças com transtorno normalmente são os primeiros a detectar os diferentes comportamentos da criança. A partir disso, começa uma busca por auxílio e/ou explicação de por que seu filho está com comportamentos e/ou atitudes diferenciadas de outras crianças da mesma idade. O entendimento dos pais e/ou responsáveis nesta hora é de extrema importância. Em contrapartida, as escolas continuam recebendo estudantes com laudo e orientando para avaliações daqueles com comportamentos diversos, refletindo as fragilidades do trabalho com o número excessivo de demandas. Geralmente, em função da “predominância do modelo médico com uso do laudo, em detrimento do modelo

⁸ Resultados do questionário com as respostas disponível no link: http://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSgeidxt_dh6y0tSadNz719LtLobdFNDCh0cYyhDthxPGIGQ/viewanalytics

social e de direitos, nas práticas avaliativas adotadas pelas redes de ensino” (PLETSCH; PAIVA, 2018, p. 1039).

Ferreira (2009, p. 15) argumenta que no autismo “nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante”. Por consequência, gera ainda mais ambiguidade, contradições e conflitos acerca da identificação do transtorno. Embora existam poucos recursos instrumentais para a realização do diagnóstico do sujeito com suspeita de autismo em meio a muitos estudos na área, é importante enfatizar que a forma como ocorre a comunicação do diagnóstico para a família, de acordo com Bosa e Semensato (2013), é de extrema importância que isso ocorra de modo cordial, acolhedor e afável. Ou seja, é um processo delicado e que necessita de aceitação e reconhecimento de todos, para auxiliar no desenvolvimento da globalidade do sujeito. Cabe aos profissionais da educação uma ação relacional e que transmita segurança, uma vez que os processos inclusivos podem ser estressantes e é preciso ler as entrelinhas durante a reelaboração do trabalho educativo, tendo em vista promover estratégias colaborativas para o aprimoramento da prática pedagógica.

A insegurança percebida nos professores e funcionários revela a falta de formação para trabalhar com as contradições e as diferenças nos processos (inter)subjetivos de ensino e de aprendizagem, especialmente porque toda pessoa tem o direito de estudar e aprender de formas plurais, com metodologias diferentes, para que busquem aprendizagens evolutivas (VASCONCELLOS, 2019). Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) favorece as múltiplas formas de ensinar e de aprender das pessoas (com ou sem limitações), auxiliando as equipes pedagógicas a reconhecer uma crescente diversidade presente nas escolas e planejar suas aulas de forma cooperativa, atraente, criteriosa e plural, almejando o acesso de todos ao conhecimento, para uma educação que não deixa ninguém para trás (BORGES; SCHMIDT, 2021).

A prática de modificações e outras adequações no plano pedagógico de ensino são realizadas no processo inclusivo, considerando as necessidades educacionais, respeitando e

valorizando as singularidades dos estudantes (VASCONCELLOS, 2019). A diferença está em garantir o direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de educandos que frequentam a escola atual, lançando um traço cultural compartilhado no DUA e outras estratégias de ensino, que mobilizam práticas conjuntas, o trabalho cooperativo (professores-escola-famílias-comunidade) e de responsabilização compartilhada com o desenvolvimento das múltiplas inteligências e formas de aprender (CONTE; HABOWSKI, 2022).

Após o nascimento de uma criança, o seu primeiro contato é com sua família antes de iniciar o contato com os demais sujeitos com outras leituras de mundos e da vida em sociedade. De acordo com a pesquisa de Smeha e Cezar (2011), os pais desejam uma criança perfeita e saudável, projetam no filho a possibilidade de concretizar seus sonhos e ideais. E quando o filho possui alguma limitação ou diferenciação comportamental em relação aos outros e ao mundo, as expectativas dos pais são postas em questão e a frustração de conceber uma criança com outras vontades e fontes de imaginação que fogem aos padrões escolares pode antecipar problemáticas em contextos vinculativos e socioemocionais. Muitos pais, após se depararem com o diagnóstico de seus filhos, se veem frente a impasses ao lidar com a situação e, por consequência, desenvolvem atitudes que retardam o desenvolvimento da criança. Contudo, ainda podem vir a desenvolver depressão, negação pela criança e, muitas vezes, desestruturação da família e, em muitos casos, até abandono por preconceito. Para Walter e Almeida (2010, p. 430),

O autismo geralmente leva o contexto familiar a viver rupturas por interromper suas atividades sociais normais, transformando o clima emocional no qual vive. A família se une à disfunção de sua criança, sendo tal fator determinante no início de sua adaptação. Paralelamente, torna-se inviável reproduzir normas e valores sociais e, conseqüentemente, manter o contexto social. A família sente-se, então, frustrada e diminuída frente ao meio, com os pais e a criança passando a ser desvalorizados (COHEN; WARREN, 1985).

Tal rede de apoio social inclui amparo emocional, psicológico, físico, informativo, instrumental ao desempenho comunicativo e material. Este amparo fornecido pelo grupo interdisciplinar e social, vai influenciar o comportamento de quem pede ajuda, dando a chance de maior entendimento e visão sobre sua necessidade. A escola inclusiva que hoje demandamos é uma escola com pedagogias diferenciadas quanto ao sentido das ações propostas e respeitosa de cada um de nós, para atender a todos em suas diferenças, sem qualquer exceção, sem distinções ou comparações de espécie alguma. É necessária a humanização das relações pedagógicas para que todos progridam em suas aprendizagens de socialização mútua e de desenvolvimento socioemocional, que avança significativamente em relação à inclusão educacional.

Comportamento das crianças com TEA e inclusão no ensino regular

Para Ozonoff et al. (2010), através de avaliações clínicas é possível identificar os primeiros sintomas de uma criança com autismo, entre o 6º e o 12º mês de vida, tornando-se mais evidentes e constantes entre o 18º ao 24º mês. Para Carvalho et al. (2013), conforme seu entendimento sobre análise comportamental, no final da década de 1990, houve um estudo com gravações e relatos de dificuldades identificadas na comunicação de crianças com 12 meses de vida, elas foram diagnosticadas tardiamente com Transtorno do Espectro Autista. Este estudo foi considerado o primeiro com relação à pesquisa sobre TEA. Estas crianças apresentavam dificuldades na capacidade de atender por seus próprios nomes e demonstrar o que queriam. Através do comportamento de solicitações realizadas por elas, é possível identificar suas habilidades com relação a gestos, atos e contato visual para solicitação de objetos aos quais estejam fora do seu alcance (MUNDY; SIGMAN, 2006).

A falta de estímulos em termos de desenvolvimento das capacidades linguísticas e pré-linguísticas de crianças com autismo gera um atraso e também um desvio no progresso para o seu desenvolvimento, tornando-se assim, diferentes de crianças

classificadas como normais, pois elas apresentam uma desordem na fala (LAMPREIA, 2004). Essas características de atraso e desenvolvimento, afetam demasiadamente a performance familiar, pois exigem que os responsáveis desenvolvam algumas habilidades específicas para compreender os desejos e necessidades da criança. Para Marteleto et al. (2011), a criança e os pais apresentam muitas dificuldades em ajustar seu comportamento de comunicação ao contexto social, e o isolamento é uma forma que estes sujeitos adotam para conviver melhor com suas dificuldades. Contudo, com deficiência ou não, todos os sujeitos têm direito à educação.

Conforme as normas da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), na quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*, para que uma pessoa seja diagnosticada com TEA é necessário que ela apresente seis ou mais dos pontos presentes nos grupos a seguir: Grupo 1 – Deficiências na interação social (dificuldades na relação de gestos, expressões faciais e corporais; em criar laços de amizade e afeto; problemas na identificação de sentimentos de si e de outras pessoas ao seu redor); Grupo 2 – Deficiências na comunicação (ausência ou retardo na linguagem falada; limites em manter diálogo; uso repetitivo de falas e inexistência de jogos de imitação, como por exemplo: imitar alguém do seu convívio); Grupo 3 - Comportamento enfocado e monótono (inquietações quando ocorre misturas de alimentos em seu prato; negação de alimentos com certas texturas; necessidade de manter rotina para algumas tarefas; inflexibilidade para mudanças de rotina; movimentos motores repetitivos como bater palmas, andar segurando algum objeto de seu interesse, torcer as mãos e cuidados excessivos com determinados objetos). Deve conter pelo menos dois do grupo 1, um do grupo 2 e um do grupo 3. Alguns intitulam as três áreas afetadas de tríade autista, que integram os aspectos da socialização, comunicação e comportamentos focalizados e repetitivos. Na perspectiva dos estudos já realizados, caso fôssemos comparar duas crianças da mesma idade, uma com autismo e a outra na condição dita normal, é possível identificar que a criança com autismo não sente a necessidade de explorar o local em que se encontra, não possuindo

aquele desejo de explorar os ambientes, de atratividade, de curiosidade e de interesse em tocar e sentir as coisas ao seu redor.

A introdução escolar do estudante com necessidades especiais é um tema de grande magnitude e vem ganhando oportunidade cada vez mais de estar em debates e contestações, que indicam a necessidade de que a escola precisa atender às diferenças intrínsecas à condição humana, afinal, cada sujeito tem suas necessidades e dificuldades individuais (SILVEIRA; NEVES, 2006). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (BRASIL, 1988), o Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) são documentos que resguardam, sustentam e certificam o direito de todos à educação, inclusive aqueles que estão no espectro do autismo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que os sujeitos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar inscritos e incluídos na rede regular de ensino, utilizando atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Embora, haja lei e decreto para acontecer a inclusão, não é desta maneira que sucede o ensino, tampouco as aprendizagens. Na perspectiva de Lazzeri (2010), foram ampliadas através das diretrizes atendimento à educação especial, entretanto, em alguns casos, a educação especial foi substituída por serviços educacionais comuns, ocasionando o abandono da política nacional nas escolas regulares. Nas palavras da autora, “pensar em políticas de educação não se encerra no documento oficial, as repercussões que se originam delas é que dão vida às orientações políticas, por isso, é necessário levar em conta cada realidade, cada sujeito envolvido no processo”, especialmente os estudantes autistas (LAZZERI, 2010, p. 6).

Muitas escolas acabam não conseguindo incluir os estudantes com TEA ou com qualquer outro tipo de deficiência, seja por discriminação ou por falta de capacitação profissional. Isso ocorre devido à generalização inadequada, desconsiderando a importância do reconhecimento das peculiaridades e necessidades de cada sujeito, somadas à falta de formação profissional para atender um público cada vez mais diverso na escola. Sendo assim,

há uma necessidade dos pais em procurar por escolas com atendimento especializado. Nesse caminho de investigação, foi realizada uma busca nas bases de dados da plataforma Scielo (<http://www.scielo.br/>), com vistas a descobrir o que foi produzido a respeito deste tema no período de 2010 a 2020. Para a coleta de dados empíricos no sentido de dialogar com o contexto, utilizamos um questionário (encaminhado aos participantes online) contendo cinco perguntas semiestruturadas, conforme mencionamos anteriormente.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), distinto dos estudos e do tipo estado da arte, que buscam explorar a produção acadêmica de uma determinada área nos discrepantes setores do conhecimento, os artigos científicos em periódicos, eventos, teses e dissertações, é o estado do conhecimento que tem como foco a elaboração de apenas um dos setores. Foram separados nove artigos com temas pertencentes ao desenvolvimento e evolução nos processos de ensino e aprendizagem de autistas, sendo eles visibilizados nos seguintes estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. O estado de São Paulo apresentou uma maior representatividade no número total de artigos durante os anos de 2014 a 2019, ao compararmos com os outros dois estados, tendo um total de cinco artigos. Já no estado do Rio Grande do Sul identificamos um total de três estudos científicos durante os anos de 2014 a 2019, e com a menor representatividade, de apenas um artigo no ano de 2019, o estado de Santa Catarina. Após esta separação, os dados obtidos foram organizados por área do conhecimento. Na esfera do conhecimento da educação rastreamos uma distribuição de cinco artigos, sendo dois deles alocados na área de ciências humanas, um na área da saúde e um na área da tecnologia. Também foram encontrados na área da educação assuntos relacionados à perspectiva de pais e cuidadores de adultos com autismo e seu processo de escolarização em diversas etapas da vida e a interação de pais com seus filhos no ensino regular. Com relação à área das Ciências humanas, evidenciamos a utilização de brincadeiras para compreender a interação de crianças com TEA e processos de significação vividos por sujeitos autistas nas interações sociais. No âmbito da saúde, identificamos as dificuldades dos

professores em relação à comunicação e ao comportamento de crianças com autismo. Na esfera da tecnologia, constatamos o uso de robôs para terapias e interação social, para estimular novas formas de atuação com o meio ambiente.

Produções mapeadas

Logo após a seleção de nove artigos por aderência temática, foi subdividido em quatro áreas do conhecimento: Educação, Saúde, Tecnologia e Ciências Humanas. Em seguida, realizamos a leitura e a interpretação dos trabalhos selecionados. Dentre os artigos analisados no campo da educação, identificamos o trabalho intitulado “Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA”, de Rosa, Matsukura e Squassoni (2019). A pesquisa assinala os desafios das famílias de pessoas adultas com TEA frente à relação com as instituições que se propõem a zelar pelos autistas ao longo da vida e também identificar, por meio de relatos e perspectivas, como foi o percurso escolar. Sob o ponto de vista de seus familiares, os dados foram coletados através de relatos e por meio de dois questionários com 67 pais/cuidadores de adultos com TEA, que residem em 14 estados de solo brasileiro, sendo perguntas com relação à escolarização no transcurso da própria vida. Frente aos resultados, foi possível verificar que existiu exclusão nos processos de escolarização no período infantil até a vida adulta. A maior parte destes autistas obteve seu ensino em instituições escolares especiais, sendo que apenas oito chegaram a instituições de ensino regular na vida adulta. Além disso, foram relatados pelos pais as dificuldades de inclusão, qualidade dos serviços e permanência nas instituições escolares. Contudo, houve a expansão social e ganho de capacidades, visto que os pais e cuidadores acreditam que na vida adulta é necessário um apoio existencial e integral para os autistas.

Na produção científica designada “Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo”, os autores objetivam a implementação de um pacote institucional de 15 palavras dissílabas para avaliar a eficácia no ensino de crianças com

TEA (MENOTTI; DOMENICONI; BENITEZ, 2019). Antes, utilizaram como metodologia a participação de três crianças com TEA em companhia de seus pais. A cada nova etapa eram inseridas três novas palavras, sendo elas escritas ou imagens. O estudo indicou que as crianças obtiveram condições para a realização da leitura e seus pais receberam indicações de como praticar e empreender as novas formas de ensinar a leitura a eles. De acordo com as dificuldades que as crianças apresentaram na educação escolar para a leitura por meio dos métodos convencionais de ensino, foram utilizados métodos alternativos e personalizados para o ensino ativo, criando ações socializadoras e novas capacidades foram desenvolvidas.

Outro artigo que acrescentamos a esse conjunto de estudos do campo da educação é denominado “Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA”, elaborado por Rodrigues e Angelucci (2018). Este retrata a formação inicial da área da saúde e esquematizou 88 produções científicas brasileiras acerca da escolarização de crianças com TEA. Sendo assim, os autores constataram que a relação da educação especial tem relação direta com a perspectiva da saúde e os educadores necessitam de um saber biomédico para ensinar seus estudantes. Foi concluído que a educação de crianças com TEA continua sendo mais que direito e dever do cidadão, ir à escola tem valor terapêutico e medicinal. A escola pode contribuir para a inclusão social e a reorganização das estruturas intersubjetivas perdidas, como processo de mobilização de novas aprendizagens da criança.

Em “Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo”, os autores Giaconi e Rodrigues (2014) lançam reflexões entre as particularidades e as possíveis ações para a inclusão escolar de pessoas com autismo. Essa pesquisa aborda questões a respeito das hipóteses etiológicas, avaliação e diagnóstico precoce, juntamente com as interações educativas e didáticas. O estudo apresenta no final uma lista de sugestões e formas de ações profissionais para atender melhor a inclusão escolar. Dentre as pesquisas no campo das Ciências humanas elencadas para a análise foram circunscritos dois artigos. Primeiramente, a produção intitulada “Alunos autistas: análise das

possibilidades de interação social no contexto pedagógico”, elaborada por Martins e Monteiro (2017). As autoras se debruçaram sobre os processos de significação dos autistas para identificar as interações de um mesmo grupo social, problematizando as relações das crianças com TEA no contexto pedagógico de uma escola. A amostra foi realizada por meio de observações e vídeo-gravações contendo 20 episódios com tarefas praticadas durante o ano, bem como foram registradas situações de aprendizagem com professores, pais, pesquisadores e monitores, simultaneamente com 4 crianças com a faixa etária de 6 a 10 anos. Dessa maneira, foi possível reconhecer processos interativos que normalmente eram mais difíceis de observar no cotidiano escolar. O artigo mostrou que as relações sociais e o convívio entre sujeitos com TEA possibilitam o desenvolvimento recíproco. Apontou também como evidência que existe uma dificuldade muito elevada de interpretação dos pais, professores, monitores e pesquisadores em relação às ações das crianças com TEA.

O segundo artigo coletado do campo das Ciências humanas foi “Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo”, de Chicon et al. (2019). Os autores discutem sobre os aspectos com relação à interação social de crianças autistas frente a outras crianças na conduta de brincar. Os autores analisaram dezessete crianças, dentre a faixa etária de três a seis anos, dez delas do Centro de Educação infantil, seis com autismo e um portador da síndrome de Down. Foram traçadas treze estratégias do curso de educação física com um compromisso semanal para recepção e diálogo com as crianças na brinquedoteca, contendo atividades, por meio da escolha de brinquedos e brincadeiras. Embora as dificuldades de interação tenham sido frequentes nas observações das crianças, todas com grande resistência de convívio, o estudo observou que uma das crianças buscou interação com as demais, além de desenvolver o brincar comum e permanente no coletivo, manifestando autocontrole nas brincadeiras e nas atividades propostas no cenário educativo.

O texto selecionado na área de tecnologia é denominado “Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Transtornos del Espectro Autista (TEA)”, de coautoria entre Pinel,

Rendon e Adrover-Roig (2018). O artigo salienta os últimos avanços no método de utilização de robôs sociais para a ação nas maneiras de ensino do autismo. Atualmente, a robótica é utilizada como suporte para práticas que mobilizam as habilidades sociais, embora possua vantagens e desvantagens pois são de difícil acesso. Os autores concluem que o uso de robótica amplia a interação social, auxiliando na relação com outras pessoas e facilitando na comunicação. Para Kozima, Nakagawa e Yasuda (2005), o emprego de robôs sociais para a realização de pequenas e grandes atividades terapêuticas em crianças com autismo e outros distúrbios da linguagem gera avanço na comunicação e pressupõe que esses sujeitos apresentam uma melhoria do bem-estar com o uso de robôs para a interação humana.

Resultados

Foi elaborado um questionário contendo cinco questões, seguindo as áreas do conhecimento estudadas nessa análise. A partir de uma abordagem do tipo amostragem, aceitaram participar doze (12) voluntários, os quais foram selecionados por terem em seu âmbito familiar pessoas com TEA, na faixa etária de 10 a 33 anos. Este grupo escolhido é composto por familiares de autistas que frequentam a escola pública Especial Ney Gomes e a ONG Chimarrão da Amizade, ambas localizadas em Canoas, bem como a APAE localizada em São Leopoldo. Todos os participantes residem na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Este questionário teve por objetivo obter dados verídicos frente a essas formas de organização das escolas de inclusão da realidade vivida. Desse modo, foi possível observar o ponto de vista dos familiares em face das barreiras enfrentadas e dos desafios do cotidiano na inclusão de crianças com TEA na vida escolar. O trabalho partiu de cinco questões assim elaboradas para o reconhecimento dessas barreiras: 1) O ensino regular vem contribuindo gradualmente para o desenvolvimento da pessoa com TEA? 2) Você participa de atividades escolares juntamente dele(a)? 3) Você acredita que uma escola específica para autistas seria menos eficaz para a interação social da pessoa com TEA? 4) Na escola, os professores apresentam

dificuldades em relação à comunicação com a pessoa autista? 5) Quais destas especializações (Psicopedagogia, Psicologia, Neuropsicologia, Fonoaudiologia) auxiliam nos processos educativos e no enfrentamento das dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem da criança/adolescente na escola? O período de aplicação desse questionário semiestruturado ocorreu entre o 2º dia de julho de 2020 e o 10º dia do mesmo mês.

Em relação à primeira questão, cerca de 50% dos entrevistados têm a percepção de melhoria no desenvolvimento dos sujeitos com TEA com a inserção escolar. Todos os respondentes possuem um impasse em relação ao nível de aprendizado (verbal, motor e no uso de objetos), uma vez que esse é um fator que dificulta e impede ações ao desenvolvimento integral dos estudantes. Todavia, o professor necessita sempre readaptar e repensar conteúdos de forma personalizada para cada sujeito. Vale mencionar que uma parcela dos entrevistados citou a forma de ação pedagógica empreendida, que mesmo sendo distinta para cada sujeito, depende muito do humor, da força de vontade, do autocontrole emocional, da autoconfiança do professor e da aceitação em estimular o estudante, o que demanda muito esforço intelectual e formação permanente.

No artigo “Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA”, Rodrigues e Angelucci (2018) mencionam que os professores estão cada vez mais dedicados e empenhados por conhecimento para atender as crianças com autismo, no sentido de promover a inclusão de todos de forma efetiva. Esse trabalho soma-se à análise do artigo “Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA”, redigido por Rosa, Matsukura e Squassoni (2019), no qual mencionam que muitos sujeitos estiveram presentes na escola regular somente na idade adulta, o que implica um maior esforço à mobilização dos conhecimentos, para estimular as capacidades humanas e educar os sujeitos a partir de atividades contextualizadas às novas necessidades e reescritas coletivas.

Aliás, para contextualizar essa pergunta que já é objeto de estudos, cabe destacar os limites da in experiência profissional e da

interação pedagógica como uma barreira intrínseca aos processos escolares. Para darmos conta da segunda questão em análise, retomamos as investigações de Menotti, Domeniconi e Benitez (2019), que apontam ser necessária a estruturação familiar, bem como o apoio emocional, a prática de brincadeiras e a interação para o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. Assim, criam-se laços de confiança para os avanços do desenvolvimento humano e das interações em atividades com os pais. A participação dos pais ou dos responsáveis é indispensável, segundo o autor. Frente à segunda questão, revela-se o resultado de 85,7% de respostas positivas, o que mostra a percepção e o reconhecimento que os familiares têm das experiências realizadas por meio de estímulos nas tarefas de casa. Embora, apresentem o reconhecimento da interação nas atividades escolares, eles entendem que a prática vai além da escola. Os exercícios feitos e elaborados em casa podem ter outros potenciais para o desenvolvimento permanente das reelaborações escolares, visto que o educando está em seu aconchego do lar.

Ao partir da visão de Martins e Monteiro (2017), podemos dizer que o ponto de vista comportamental é significativo e fundante na criança autista, pois pressupõe os processos relacionais que se constroem e se transformam mediante as relações com outro. Também, há evidências sobre as diversas barreiras que sustentam e legitimam microexclusões nas escolas, sendo agravadas por dificuldades de professores em suas condições e contextos de trabalho, com ausência de políticas sociais, normalmente, acarretadas por precarizações econômicas e outras circunstâncias sociais de exclusão humana. Embora muitos familiares acreditem que uma escola específica para pessoas com autismo não seja menos eficaz para a interação social e sendo representado por 64,3%. Podemos dizer, com base nos estudos constatados e analisados até aqui, que compreender as pessoas autistas com relação à interação e à socialização implica ampliar a comunicação, para além dos vínculos entre os responsáveis e familiares (pais e irmãos). É necessário avançar para outras participações, compromissos e responsabilidades com as relações interpessoais entre corporeidades, falas e gestos em escolas regulares. O autismo,

sob esse ponto de vista, é projetado em situações humanas interdependentes e criado nas relações culturais e sociais ativamente produzidas por meio do imaginário social, da formação de identidades e do reconhecimento das diferenças.

Isto demonstra o quão importante é a formação de profissionais qualificados para desenvolver uma pedagogia na escola das diferenças e em projetos interdisciplinares com estimulações de outras áreas, porque os padrões culturais insistem na segregação ou desagregação dos estudantes para estimular e despertar as diferenças humanas, fato que se manifesta contraditório. A pessoa com ou sem deficiência tem direito ao acesso e permanência na escola em condições de igualdade. Sendo assim, é necessário um conhecimento mais aprofundado sobre os transtornos para a busca de inclusão social, pois essa falha na comunicação pautada nas aulas impede grandes avanços no desenvolvimento das crianças com autismo. De acordo com a questão 4, cerca de 92,9% dos professores têm dificuldade na comunicação e baixa relação com os sujeitos autistas, tornando este fato preocupante.

Em observação ao artigo “Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico” (MARTINS; MONTEIRO, 2017), as autoras comentam que, mesmo em casos leves de autismo, se tem dificuldade na comunicação entre professor e estudante. O que, de certo modo, dificulta a elaboração de atividades e a interação com os demais colegas. Vale destacar também o artigo de Bastos e Kupfer (2010) que cria condições ao desenvolvimento da consolidação da escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas.

Em síntese, com a última pergunta, observamos que os psicopedagogos estão 100% presentes na vida de sujeitos com autismo, tendo uma função social de extrema relevância. Os profissionais deste âmbito têm grande visibilidade, segundo a percepção dos respondentes, notavelmente dialogando com as áreas da pedagogia e da psicologia. Sua função é verificar os pontos que carecem de atenção com relação aos entraves de aprendizagem. Em relação ao percentual de 64,3%, representado pelos atendimentos de fonoaudiólogo e psicólogo, nove dos

quatorze autistas demonstraram que o fonoaudiólogo desempenha um papel importante na vida educacional inclusiva. Nessa linha de raciocínio, ele trabalha com os estudantes que apresentam dificuldades na fala, orientando e estimulando assim, a comunicação em relação com os colegas, os profissionais da área da educação e os familiares na vida em sociedade. Todavia, podemos notar que nem todos possuem acompanhamento com este profissional, sendo um ponto que deve ser levado em consideração. Com relação ao psicólogo, o mesmo procura compreender o comportamento dos sujeitos, a fim de interpretar suas funções mentais, ajudando-os no seu desenvolvimento. Por fim, com 50% apresentando o menor percentual nas especializações, sete dos quatorze autistas recebem acompanhamento de neuropsicólogo. Este profissional projeta uma interface da psicologia e da neurologia (mente e emoções), no sentido de estudar as relações entre o cérebro e o comportamento humano para o atendimento dos sujeitos com TEA, o que demonstra para os familiares uma melhoria na qualidade de vida humana.

NOTAS FINAIS

O artigo teve por objetivo fazer um levantamento de temáticas, problemáticas e possíveis caminhos ao desenvolvimento e evolução no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, considerando os diferentes níveis de interação humana, déficits no domínio da comunicação com padrões restritivos e repetitivos de comportamento social e interesses (APA, 2014). Concluímos que uma das principais questões identificadas é o despreparo de professores com relação ao diálogo e estímulo ao estudante autista em termos de desenvolvimento de diferentes potencialidades embotadas no TEA, incluindo as comportamentais, de interação e comunicação com os outros, imitação, atenção conjunta e reconhecimento de emoções. Talvez, isso seja um efeito decorrente do próprio ensino regular marcado por estereótipos registrados em questões paradoxais do autismo. "Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é,

tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1996, p. 225).

A participação em todas as instâncias da vida em sociedade favorece a construção de horizontes interpretativos que privilegiam os saberes profissionais para lutar em favor dos excluídos e oprimidos pelo sistema escolar. A relação e interação dos pais para realizar tarefas auxiliam positivamente no desenvolvimento dos filhos com TEA, sendo cada vez mais fundamental essa relação. Outro ponto a salientar é a importância no desenvolvimento de propostas interdisciplinares sobre inclusão e de traçar novas implementações de permanente reelaboração nas escolas, para favorecer ações conjuntas entre os professores e estudantes. Talvez uma proposta bioecológica do desenvolvimento humano, em articulação com um projeto interdisciplinar de terapia com animais no trabalho pedagógico, seria uma alternativa para diminuir as barreiras de interação entre os sujeitos e de incentivo às múltiplas linguagens e aos processos de construção de conhecimentos no encontro com as diferenças (BASEGIO et al., 2018).

Uma estratégia que vem ganhando espaço e significância é a utilização da tecnologia para realização de atividades, posto que o artigo “Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA)” evidenciou que o exercício com robôs sociais comprovadamente traz uma consequente eficácia no desenvolvimento de autistas (PINEL; RENDON; ADROVER-ROIG, 2018). Por meio do delineamento e do levantamento dos dados aqui reunidos, foi possível observar a importância de um trabalho interdisciplinar dos diferentes profissionais da área da saúde, da educação e da psicologia para um melhor entendimento e compreensão no desenvolvimento de crianças com autismo no ensino regular. Os resultados apontam dificuldades dos educadores nos processos inclusivos à criação de atividades pedagógicas, pelas dificuldades e agitações comuns deste transtorno, por inexperiência com o campo na formação integral dos estudantes, pelas dissonâncias cognitivas e simbioses da inteligência humana frente à sociedade (da passividade generalizada), além da ausência de recursos nas escolas para dar suporte à inclusão de todos. “No cenário educativo, o que se vê é

uma intensa precariedade do ensino público e a omissão dos diversos setores da sociedade que não pensam estratégias articuladoras e integradoras para superar essas problemáticas vitais” (CONTE; HABOWSKI, 2021, p. 1388).

Chegamos ao fim deste estudo com a observação de que ele nos levou a inúmeras inquietações ao longo de sua viabilização de um trabalho de investigação, com a convicção de que há muito a ser aprofundado e questionado ainda neste tema, visto que as referências selecionadas no período a que se refere o recorte do estudo e as amostras do público com TEA são restritas no que concerne à realidade dos sujeitos que apresentam o transtorno. Há diferentes níveis de TEA para o desenvolvimento humano, de forma combinada com outras condições e/ou comorbidades. O Transtorno do Espectro Autista é um assunto em processo de simbiose com a inteligência humana e sempre necessitará de investigações, pois está em constante recontextualização, contradições educativas, conflitos de interesses e instabilidades comportamentais. O resultado desse trabalho pode contribuir nas discussões para a transição de perspectivas complexas em experiências humanizadas entre as pessoas, visando a criação e a estimulação de propostas pedagógicas para mediar interações sociais, encorajando a interação com os outros em abordagens alternativas e ampliadas em relação ao mundo e aos conhecimentos prévios de estudantes e professores ao terem contato com pessoas com TEA.

Referências

APA. American Psychological Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition)**. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BASEGIO, Antonio Carlos et al. Educação Ambiental e construção de aprendizagens: um olhar bioecológico. **Textura**, Canoas, v. 20, p. 177-198, 2018. DOI: <http://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-2784>

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças

psicóticas e autistas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos** - 1993 a 2003. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares**. Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEE, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 2-50.

CARVALHO, Felipe Alckmin et al. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 144-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/11.pdf> Acesso em: 15 jul. 2022.

CHICON, José Francisco et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200169&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 jul. 2022.

FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. 147f. 2009. Dissertação (Monografia em Educação Física) - Universidade do Porto, Porto, 2009.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 535-552, dez. 2019. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 jul. 2022.

KOZIMA, H.; NAKAGAWA, C.; YASUDA, Y. Robôs interativos para o cuidado da comunicação: um estudo de caso em terapia de autisms. IEEE (Ed.). **Workshop Internacional IEEE sobre Robôs e Comunicação Interativa Humana**, p. 341-346, 2005. DOI: 10.1109/ROMAN.2005.1513802

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: Uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100014>

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 111f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 69-84, mar. 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>

LIMA, Roceli Pereira. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. 2018. 194f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli et al. Problemas de Comportamento em Crianças com Transtorno Autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 5-12, 2011. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100002>

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108> Acesso em: 15 jul. 2022.

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; BENITEZ, Priscila. Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e185073, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2022.

MUNDY, Peter; SIGMAN, Marian. Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In: CICHETTI, D.; COHEN, D. (Ed.). **Developmental psychopathology**. 2. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. p. 293-330.

OLIVEIRA, Ramon Olímpio de. **Direitos humanos e autismo**: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB. 2017. 142p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12. n. 3, p. 188-199, 2016. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/979/967> Acesso em: 15 jul. 2022.

OZONOFF, Sally et al. A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 49, n. 3, p. 256-266, 2010.

PINEL, Virginia; RENDON, Laura Aguiló; ADROVER-ROIG, Daniel. Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). **Let. Hoje**, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 39-47, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-77262018000100039&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam laudando alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p.

545-555, dez. 2018. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-35392018033904>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

ROSA, Fernanda Duarte; MATSUKURA, Thelma Simões; SQUASSONI, Carolina Elisabeth. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoao1845>

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-86, jan./apr. 2006. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100010>

SMEHA, Luciane Najar; CEZAR, Pâmela Kurtz. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100006> Acesso em: 15 jul. 2022.

VARELLA, Drauzio. O Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Notícia Uol** [online]. 2014. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 15 jul. 2022.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 429-

446, 2010. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300008>.
Acesso em: 15 jul. 2022.

Recebido em: *Abril/2023*
Aprovado em: *Abril/ 2023*.

Educação, emancipação, desenvolvimento e alteridades: um diálogo contemporâneo

Antônio Dias Nascimento¹
Anaéli Bastos²

RESUMO

Este artigo lança um olhar exploratório sobre os temas da educação, emancipação, desenvolvimento, contemporaneidade e alteridades. Nesse percurso, divide-se em três partes: inicialmente explora como a desconstrução das grandes narrativas de legitimação, construídas na modernidade, fornece elementos para contribuir para a visão emancipatória da educação. Na segunda parte, resgata o enfrentamento do modo de produção capitalista e o caráter formativo dos movimentos sociais como perspectiva da educação para a emancipação, trazendo à luz questões relacionadas ao desenvolvimento local. Na terceira seção, aborda a educação para a emancipação na contemporaneidade a partir do prisma das alteridades, com base ética. Por fim, chega-se à conclusão de que estas três dimensões atuam de maneira complementar, tendo o diálogo como substância essencial do processo educativo na perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: emancipação; educação; alteridades.

¹ Doutor em Sociologia com ênfase em Educação Popular pela The University of Liverpool, Inglaterra. Pós-doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2032>. E-mail: andiasr@gmail.com.

² Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7735-7067>. E-mail: anaeli.bastos@ifbaiano.edu.br.

Education, emancipation, development and otherness: a contemporary dialogue

ABSTRACT

This article provides an overview of the interrelationships among education, emancipation, development, contemporaneity and diversity. For this purpose, its content is divided into three sections. Initially, it carries out a comprehensive survey of how the reframing of the grand narratives of modernity can contribute to an emancipation perspective for education. Second section highlights in which ways confrontation of the capitalism and the formative character of social movements can provide alternative paths for local development. In its third part, this article evaluates otherness and diversity issues on contemporary education, from an ethical basis. Finally, we conclude that these three dimensions are complementary and that dialogue is an essential basis of emancipatory educational processes.

Keywords: emancipation; education; otherness.

Educación, emancipación, desarrollo y alteridad: un diálogo contemporáneo

RESUMEN

Este artículo ofrece un panorama de las interrelaciones entre educación, emancipación, desarrollo, contemporaneidad y diversidad. De esta manera, se divide en tres partes. Inicialmente, realiza un estudio exhaustivo de cómo la reformulación de los grandes relatos de la modernidad puede contribuir a una perspectiva de emancipación para la educación. La segunda sección destaca de qué manera la confrontación del capitalismo y el carácter formativo de los movimientos sociales pueden proporcionar caminos para el desarrollo local. En su tercera parte, este artículo evalúa cuestiones de alteridad y diversidad en la educación, con una base ética. Finalmente, llegamos a la conclusión que estas tres dimensiones funcionan de manera complementaria, teniendo el

diálogo como sustancia esencial del proceso educativo en la perspectiva emancipadora.

Palabras clave: emancipación; educación; alteridad.

INTRODUÇÃO

O interesse deste artigo se articula em torno da educação para a emancipação. A abordagem das dimensões concretas da educação de caráter emancipatório exige aprofundar o conhecimento sobre que princípios e práticas configurariam um projeto de formação consistente e consciente, bem como buscar um melhor entendimento dos contextos históricos, sociais, culturais e cognitivos que cerceiam a perspectiva emancipatória da educação, assumindo o pressuposto de que emancipação requer justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010).

A partir da análise das relações entre educação, gestão socioambiental, desenvolvimento, sustentabilidade e território, propõe-se conduzir um debate sobre em que medida a práxis educativa emancipatória permeia as possibilidades de transformação da compreensão, interpretação e ação dos sujeitos diante da realidade e de sua atuação diante do mundo.

O entendimento das formas contemporâneas de manifestação dos fenômenos socioeconômicos e educacionais nos diferentes espaços e tempos requer uma abordagem que problematize as noções de desenvolvimento que apenas reforçam visões hegemônicas. É assim que, na contemporaneidade, "se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo" (FREIRE, 2001, p. 9). O fazer educação assim avança em planos que vão além da formação técnica, profissional e intelectual. Assume-se enquanto ato político, por ser formativo, e viabiliza a leitura e releitura do mundo pelos sujeitos, em busca de um real desenvolvimento, que busque a desconstrução de dominações e conceitos hegemônicos, a emancipação, a inclusão e a afirmação das diversidades. É neste sentido que o presente artigo se propõe a articular sua linha de debate, com um olhar para a contraposição a discursos que

reforçam posições hegemônicas e para a aproximação com as alteridades.

O pensamento acerca das imbricações entre educação e emancipação é antigo, vasto e foi ricamente registrado por diferentes autores ao longo da história. Para os fins específicos deste artigo, faz-se pertinente abordar dimensões mais contemporâneas deste debate. Assumindo a perspectiva de Lima Júnior, identificamos a contemporaneidade “não como um marco simplesmente cronológico, mas, na condição de categoria lógica que aponta para um real incessante e inesgotável, dinâmico, reinscrito como acontecimento em certas condições materiais e simbólicas; logo, como sendo irreduzível à categorização conceitual” (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 2). Em uma segunda camada analítica, desta derivada, consideramos também com Lima Júnior (2015, p. 3) que “o problema da compreensão da Contemporaneidade, num primeiro núcleo de considerações, refere-se a sua relação com a Pós-modernidade”. A chamada pós-modernidade, modernidade tardia ou “não modernidade” é desta forma “englobada pela contemporaneidade” (2015, p. 4). As reflexões aqui apresentadas iniciam-se assim a partir da lupa desta contemporaneidade, rememorando que o projeto iluminista que acompanhou a aurora da modernidade promoveu uma grande projeção do termo emancipação.

MODERNIDADE, NARRATIVAS E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO

Conforme pontuado por Rouanet, apesar do Iluminismo ter se manifestado como um movimento fortemente heterogêneo, é possível destacar as linhas gerais do seu programa de modernização:

Os elementos centrais do programa Iluminista seriam então a) o Universalismo (se dirige a todos os homens), b) o que poderíamos chamar de Personalismo ou Individualismo (os destinatários ou beneficiários deste programa seriam pessoas

concretas, e c) um plano de Emancipação no tríplice eixo do Pensamento, da Política e da Economia (os indivíduos deveriam ser emancipados dos preconceitos, da tirania política, da escassez material e do reino da necessidade) (ROUANET, 1996, p. 6).

A razão iluminista mostrou-se, entretanto, incapaz de dar conta de um projeto desta dimensão. Seus principais expoentes, o realismo social e o capitalismo liberal, adotaram perspectivas parciais dos ideais iluministas, "à luz de realidades históricas, à luz de pressões ideológicas, de necessidades internacionais" (ROUANET, 1993, p. 12). As formas de organização social que emergiram como potenciais realizadoras do projeto iluminista apresentaram desvios e limitações, que concorreram para a chamada crise do projeto moderno, e colocaram o ser humano em meio a uma ordem que culminou em mal-estar e impasses civilizatórios, muitas vezes levando a guerras, destruição e morte e revelando, de forma paradoxal, suas dimensões irracionais.

Paradoxalmente, a modernidade fez nascer novas tradições e novas crenças, e o ideal de emancipação cultural e intelectual se viu limitado. A autonomia do pensamento do indivíduo não apenas se manteve cerceada pelo domínio de fundamentalismos religiosos que permaneceram, como passou também a ser absorvida pela concepção paternalista do Estado, pela visão da ciência como fonte exclusiva de conhecimento, por ideologias políticas e de mercado, dentre outras.

Um tipo de certeza (lei divina) foi substituído por outro (a certeza de nossos sentidos, da observação empírica), e a providência divina foi substituída pelo progresso providencial. Além disso, a ideia providencial da razão coincidiu com a ascensão do domínio europeu sobre o resto do mundo. O crescimento do poder europeu forneceu o suporte material para a suposição de que a nova perspectiva sobre o mundo era fundamentada sobre uma base sólida que tanto proporcionava segurança como oferecia emancipação do dogma da tradição (GIDDENS, 1991, p. 143).

Neste contexto, a autonomia dos sujeitos fica comprometida, limitando, em suas diversas dimensões, a realização do ideal de emancipação. Há que se considerar, porém, que no contexto das realizações da modernidade também emergem debates que subsidiam o prosseguimento do desenvolvimento da emancipação na condição de conceito. No âmbito dos “herdeiros” da modernidade iluminista, é importante pontuar o resgate desta categoria realizado pelo materialismo histórico, especialmente com o retorno da apropriação do conhecimento e dos meios de produção pelas classes populares e a proposta de enfrentamento das opressões do sistema capitalista. Assim, embora o marxismo em si tenha também inaugurado uma ideologia que, a depender da forma de sua apropriação, acaba por adquirir um caráter “mítico”, as discussões do materialismo histórico, de maneira mais ampla, possibilitaram a ressignificação da potencialidade da emancipação, com contribuições para densos debates posteriores sobre a categoria, que apresentam a emancipação como restituição do sujeito ao universo do humano e das relações humanas, como potência do ser no mundo. Esta dupla potencialidade é exemplificada por Lyotard:

Seria fácil mostrar que o marxismo oscilou entre os dois modelos de legitimação narrativa que descrevemos. O Partido pode tomar o lugar da universidade [como que diz respeito à instituição definidora da verdade] – o proletariado, o do povo ou da humanidade, o materialismo dialético, o do idealismo especulativo etc.; pode daí resultar o estalinismo e sua relação específica com as ciências, que lá estão apenas enquanto citação específica do metarrelato da marcha para o socialismo como equivalente da vida do espírito. Mas ele pode, ao contrário, conforme a segunda versão, desenvolver-se em saber crítico, postulando que o socialismo não é senão a constituição do sujeito autônomo e que toda a justificação das ciências é dar ao sujeito empírico (o proletariado) os meios de sua emancipação em relação à alienação e à repressão: sumariamente, foi esta a posição da Escola de Frankfurt (2009, p.65-66).

A modernidade defendeu uma razão universal. "Com base nesse princípio, na modernidade ocidental se parte do pressuposto que o conceito universal de racionalidade, que é precisamente esse desenvolvido no ocidente, poderia ser imposto a todos os habitantes da terra" (GOERGEN, 2010, p. 31). A crise dos fundamentos da modernidade e o "mundo globalizado e pluricultural de hoje" (2010, p. 31) se imbricam com o questionamento da ideia de uma verdade única e do conhecimento isento. Porém, a modernidade deixou remanescentes, como suas herdeiras, grandes narrativas, relatos ou discursos de legitimação – esta entendida como um conjunto de processos que resultam no reconhecimento de uma autoridade ou poder. Na dinâmica social, a construção de um modelo de verdade fundamenta discursos e ações, é força de produção, elemento de mercado, instrumento da luta pelo poder e ponto de validação de uma hierarquização perversa entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Lyotard (2009) é um dos pensadores que avalia os mecanismos dessa legitimação, mais especificamente ao discorrer sobre como o conhecimento científico alçou o status de detentor exclusivo e soberano da verdade. Para o autor, o discurso filosófico da modernidade gerou relatos de legitimação da ciência que a apresentavam como essencialmente benéfica e desinteressada e fundavam a sua legitimação em si mesma.

Na pragmática do saber científico, a "verdade" de um enunciado se constrói a partir da verificação e falsificação, que fornecem os elementos para a prova. À essa legitimação na ciência vincula-se a legitimação do legislador, já que a ciência se propõe como reveladora da verdade. O direito de decidir o que é verdade aparece associado ao direito de estabelecer o que é justo, à autoridade de tomar decisões, portanto, ao exercício do poder.

Na prática, sabe-se que essa lógica contribuiu, como um dos exemplos mais contundentes, para a justificativa da dominação europeia, em um primeiro movimento, sobre nações formadas por etnias consideradas "atrasadas" em seu modo de viver e se relacionar com o mundo. Algumas das deturpações mais perversas do componente de Universalismo do projeto da modernidade são aquelas que aspiram à supremacia cultural de um povo sobre outro

ou à homogeneização cultural que apaga a riqueza das diversidades entre os povos do mundo.

Este é um ponto crucial para a compreensão dos condicionamentos que cerceiam a emancipação dos sujeitos a partir das grandes narrativas, legitimadas pelo discurso da ciência e da verdade universal. Neste sentido, vale examinar a contribuição de Contreras (1999) ao apontar que esta lógica se aplica à noção de desenvolvimento, desvelando as nuances simbólicas, culturais e políticas que fazem dela uma construção. Pautada nesta racionalidade tecno-científica que se pretende universal, a ideia de desenvolvimento sofreu apropriações e distorções; assim, acabou por legitimar relações de poder e dominação cultural e política entre nações. Ao voltar seu olhar, em especial, para a realidade dos países "subdesenvolvidos" ou do "Terceiro Mundo", o autor espanhol revela como tais classificações correspondem a mais um ciclo de colonização, culturalmente e tecnicamente legitimado.

A dominação e sujeição ocorre por meio de formas simbólicas, discursos e representações que apregoam que certos territórios e povos precisam da intervenção das nações "ricas" e "desenvolvidas" pois, supostamente, o desenvolvimento só poderia ser viabilizado, para estes povos, por meio da mediação e do modelo de tais nações. A classificação do espaço (Primeiro e Terceiro Mundos, em uma hierarquização centro-periferia) foi mediada pela utilização da ideia de desenvolvimento, criando a binariedade desenvolvido x não desenvolvido e forjando uma ordem que descaracteriza outras experiências e vivências dos territórios, reproduzindo a dominação e relações estruturais de dominação e poder.

La era del desarrollo objetivo universal, de extensión planetaria, ya ha cumplido medio siglo. Sin embargo, en el curso de este periodo la desigualdad y las victimas del hambre y de la pobreza han aumentado hasta extremos nunca conocidos. El desarrollo propuesto, así pues, se ha transmutado en formas que empobrecen e incapacitan día a día a un número superior de personas en cada vez más lugares. El desarrollo,

más allá de ser un instrumento, un medio que procura una mejora en el nivel de vida, encaminado a la consecución de unos recursos suficientes para una existencia digna se ha convertido él mismo en una finalidad que en la práctica política y social ha adoptado la forma impositiva de modelos sociales y culturales específicos aplicados sobre una realidad ajena. En otras palabras, se ha convertido en una forma de dominación y sujeción del Tercer Mundo (CONTRERAS, 1999, p. 26).

A imposição do modelo cultural da racionalidade ocidental legitimou formas de dominação contra diversos povos que não se enquadravam nos padrões de desenvolvimento impostos. Neste sentido, sociedades não ocidentais ou “não desenvolvidas” se tornam objeto – não sem resistências – de uma forma de conhecimento e de interpretação da realidade que está estruturalmente organizada e dominada por categorias ocidentais hegemônicas. A educação contemporânea é um território de disputas entre modelos tradicionais, imitativos, bancários (FREIRE, 1994) em que tensões entre diferentes saberes se constituem. Educadoras e educadores atuam em realidades em que lógicas excludentes persistem apoiadas por narrativas de legitimação da dominação e desvalorização dos saberes populares, sendo que esta perspectiva ainda é chave de leitura da realidade para muitos segmentos. Assim, a educação de tendência emancipatória demanda esforços resistentes de desconstrução dessas grandes narrativas excludentes e constructos simbólicos que legitimam as dominações, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Neste ponto, desvela-se uma das dimensões essenciais que apontamos para a educação voltada para a emancipação. Contreras (1999) aponta que o horizonte de superação destas problemáticas passa pelo resgate da real valorização da alteridade e diversidade, pelo retorno do engajamento coletivo pela dignidade dos diferentes modos de saber e de viver, e pela desconstrução e reconstrução das

categorias culturais que legitimam formas de dominação, como a noção própria de desenvolvimento³. Tal movimento,

[...] requer o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, colocando diferentes formas de conhecimento em equidade de diálogo, numa ecologia de saberes. Essa perspectiva se fortalece quando outras narrativas e experiências adentram no escopo do que se considera válido como conhecimento, porque apontam para outras possibilidades de possibilidades (RIBEIRO, 2020, p. 148-149).

As reflexões de Ribeiro partem da interlocução com Boaventura de Sousa Santos, que opera a crítica da “razão indolente” relacionada à “reinvenção da emancipação social” (2002). A partir da “crítica ao modelo ocidental de racionalidade dominante” (p. 238), Santos propõe um novo modelo, que combata o desperdício da riqueza social das diferentes experiências e saberes consolidados pelas diferentes sociedades.

O resgate destes saberes e experiências é um dos processos imbricados na educação de tendência emancipatória. Trata-se de entender que, em diferentes dimensões, o poder e a dominação são legitimados por grandes narrativas que forjam verdades inquestionáveis; identificar e desconstruir seus mitos e meios de propagação e reprodução; e se reapropriar do conhecimento e da autonomia diante da vida, em um processo que remete ao decodificar e recodificar freiriano:

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-

³ Não se trata de negar a contribuição europeia: “ao mesmo tempo, reconhecemos que necessitamos estudar e identificar os conhecimentos e saberes europeus que precisamos valorizar, tentando produzir um diálogo que seja de fato respeitoso e recíproco (sem surdos e mudos), num movimento contínuo em favor da descolonização do pensamento e do conhecimento” (SAQUET, 2019, p. 31).

se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1994, p. 53).

Compreender e superar os discursos, modelos culturais e narrativas de legitimação é entender como eles podem condicionar leituras de mundo, assumindo uma proporção mítica nos imaginários, e dessa forma, limitar ou fortalecer a perspectiva emancipatória na educação.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS PERVERSIDADES DO MODO DE PRODUÇÃO

Os sistemas de dominação se materializam tanto em planos simbólicos e de modelos culturais, como no modo de produção. Milton Santos destaca a globalização – considerando discursos como o da "aldeia global" – como uma metanarrativa de "legitimação da perversidade". A perversidade pontuada pelo autor se manifesta, especialmente, na "tirania do dinheiro e da informação", já que "o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde" (SANTOS, 2000, p. 20).

Em uma espécie de looping legitimador, os discursos e modelos culturais hegemônicos se colocam a serviço da reprodução da lógica de mercado, a despeito de suas consequências que desfavorecem povos excluídos do padrão dominante. Em tempos de globalização mediada pelos anseios do mercado, a razão fornecedora de conhecimento emancipatório sobre a vida se desvia para uma dominação de modelos de pensamento performáticos e para um tecnicismo que obedece à mecânica de melhor desempenho, condicionada às metas mercadológicas. A individualidade se distorce para um individualismo exacerbado, em que a alteridade é encarada de forma fóbica e a figura do outro é identificada como competidor – em um sistema em que o dinheiro é obtido pela disputa – e não como membro solidário da comunidade. A liberdade individual é reorientada para a liberdade

de escolha através do consumo e apropriada como um grande relato de legitimação de poderes baseados no mercado.

Neste cenário, a educação para a emancipação assume a dimensão de também fornecer as bases para que os indivíduos possam enfrentar as consequências perversas do modo de produção capitalista, como as desigualdades de recursos e poder geradas pelo sistema, a sociabilidade empobrecida e permeada pelo medo e cobiça (exacerbados pela lógica da concorrência) e a insustentabilidade ambiental, que põe em risco a vida na Terra. Uma “crise permanente”, como pontua Boaventura de Sousa Santos (2020, p.5-6), diante da qual o horizonte da emancipação permanece como ideal de comunidades tradicionais, trabalhadores, camponeses, movimentos sociais e como tema do pensamento crítico.

Desde a luta dos camponeses ingleses contra a sua integração forçada nas fábricas protocapitalistas, provocada pela apropriação privada das terras comunais, no século XVIII, até às lutas contemporâneas das comunidades indígenas nos países semiperiféricos e periféricos contra a exploração dos seus territórios ancestrais, passando por todo o tipo de movimentos operários, o capitalismo tem sido constantemente confrontado e desafiado. Estes desafios têm sido acompanhados de uma vasta tradição de pensamento crítico. [...] Ao imaginar e lutar por sociedades onde a exploração seja eliminada, ou pelos menos drasticamente reduzida, as práticas e teorias críticas do capitalismo – ao lado daquelas cujo alvo são outras formas de dominação, como o patriarcado e o racismo – mantiveram viva a moderna promessa de emancipação social (SANTOS; RODRIGUEZ, 2003, p. 21).

Educar para o enfrentamento passa, portanto, pela busca de uma prática educativa que fortaleça a possibilidade de libertação social, política, do pensar dos sujeitos e de sua autonomia de atuação, na perspectiva de Ribeiro (2020, p. 147): “a emancipação a que me refiro não é nunca individual, é também social, porque

implica a comunidade como fortalecimento das iniciativas locais contra-hegemônicas". A educação para a emancipação na contemporaneidade assume, deste modo, a dimensão da compreensão da vida, de desconstrução dos mitos que desempoderam, de organização para a busca coletiva de desenvolvimento com justiça social, que não se realiza separada do sistema de relações e das redes de atores que participam das dinâmicas locais.

Neste sentido, a abordagem da emancipação permanece como um dos grandes temas da educação da contemporaneidade. Almejar o horizonte utópico da emancipação é buscar e vivenciar a "resistência no pensamento freiriano, como luta política por um sonho/projeto que se contrapõe aos processos de opressão nos diferentes territórios de produção (i)material da existência" (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 214). Note-se que não se trata de apenas desconstruir as narrativas e discursos que reproduzem situações de opressão; trata-se dos esforços para criar contextos e atitudes que levem à ação política transformadora e à ação coletiva, em agir-refletido, uma práxis educativa. "A resistência, para Freire (2014, p. 47), é um processo que se dá na leitura crítica do mundo e consequente ação política de 'intervir na reinvenção da sociedade'" (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 214).

Deste modo, no fluxo de desconstrução das narrativas de legitimação, pode-se retornar ao exame do desenvolvimento – resgatando o alerta trazido por Contreras – como categoria apropriada pelos segmentos hegemônicos para justificar intervenções e dominações. À essa noção de desenvolvimento, cabe contrapor e assumir a visão de Ladislau Dowbor (2006), que defende que o desenvolvimento não se espera passivamente de um governo ou agente externo; ele se faz a partir dos recursos dos sujeitos e das forças locais, gerando construções coletivas e tensões transformadoras, por meio de organização cidadã e com o subsídio pedagógico fornecido pela educação. Esta visão devolve ao cidadão a autonomia sobre seu destino e a responsabilidade solidária pelas transformações da sua comunidade, sem abdicar de seu papel político na sociedade. Na perspectiva emancipatória, a educação é a substância deste processo.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços. A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (DOWBOR, 2006, p. 1).

Nesta perspectiva, o horizonte almejado com vistas a aproximar-se de uma práxis educativa emancipatória resgata as potencialidades de cada grupo e sua autonomia crítica, não apenas como diagnosticadores, mas como ativos transformadores de sua realidade, em uma "ação intencional contra-hegemônica realizada com respeito às singularidades de cada espaço-tempo-território, com suas gentes, necessidades, desejos e ecossistemas" (SAQUET, 2019 *apud* SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 218).

Tal transformação passa por estimular e construir dialogicamente, na dinâmica educador-educando, caminhos pelos quais indivíduos e grupos possam ampliar a sua interpretação crítica da realidade, de forma a avaliar modelos e alternativas para a ação coletiva transformadora e, se constatada a insuficiência dos modelos pré-existentes, de forma a inovar com recursos e forças locais à sua disposição. Em termos de desenvolvimento local, esses caminhos são apontados, por exemplo, por experiências e alternativas como o associativismo, as cooperativas, as experiências de economias populares e os projetos locais de desenvolvimento – tanto aqueles que buscam uma limitação do crescimento desordenado e reprodutor de injustiças, tanto os que questionam o

paradigma desenvolvimentista de maneira mais radical, propondo uma transformação mais profunda de seus princípios.

Estas experiências que vêm se desenvolvendo nas últimas décadas se associam às práticas pedagógicas dos movimentos sociais que buscam de maneira orgânica a emancipação dos sujeitos. Sobre o caráter formativo dos movimentos sociais, na perspectiva emancipatória, Gohn (2012) aponta que a emancipação é construída no interior da prática social e das experiências de luta pelos direitos, levando às ressignificações das visões de mundo, constituindo novos sujeitos históricos e novas identidades políticas culturais. É justamente esta dimensão – que se constrói no experimentar a construção da cidadania através da mobilização, das relações sociais e até mesmo dos conflitos inerentes às lutas sociais, em um processo permanente de aprendizagem – que resulta na consciência social. Trata-se de mais um vislumbre possível da educação para a emancipação no cenário contemporâneo.

EMANCIPAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE SOB O PRISMA DA ALTERIDADE

Propõe-se, neste tópico, abordar uma terceira dimensão da perspectiva emancipatória da educação, indissociável das aqui já apresentadas. A ação emancipatória é coletiva. Sendo ação de muitos, não nega a diversidade, mas a fortalece. Ao mesmo tempo em que se assume como encontro com as vocações e forças coletivas territoriais, a emancipação humana carrega intrinsecamente o reconhecimento das alteridades.

As narrativas de dominação e o excesso de regulação da modernidade limitaram as potencialidades emancipatórias dos sujeitos. Por outro lado, com o aprofundamento dos desencaixes e contradições do projeto moderno, a atmosfera de incredulidade e desconfiança relativa às instituições tradicionais e suas narrativas se instauraram. O capitalismo, com suas contradições, aumentou o nível de mal-estar e intensificou impasses civilizatórios. Cabe lembrar que "quando as instituições falham ou perdem a importância, cada qual é entregue a si mesmo. E cada qual sabe que

este si mesmo é muito pouco" (LYOTARD, 2009, p. 28). Ainda mais em um contexto em que este "si mesmo" encontra-se fragmentado em sua identidade, já que as incertezas, desencaixes, deslocamentos e fragmentações herdados da era moderna são condições, conforme apontado por Hall (2006), que também se manifestam no plano individual, na identidade do sujeito. "O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2006, p. 11). O macrocenário globalizado, tecnológico e intercomunicativo coloca em contato, como nunca, diferentes culturas e formas de ser, pensar e existir.

Expôs-se que a modernidade deixou como uma de suas heranças a dominação da cultura ocidental, que para se legitimar, alocou as demais culturas como primitivas, tradicionais e subdesenvolvidas, e ainda as absorve por meio de dominações simbólicas as mais diversas, como o discurso da propaganda e a padronização do consumo. Como aponta Dussel, tais culturas interpretadas como "insignificantes, sem importância e inúteis" sobreviveram, apesar da oposição de suas elites. Essa alteridade negada permaneceu latente:

Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera "identidade" substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma "identidade" em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade (DUSSEL, 2016, p. 62).

O homem constitui seu ser vivendo em sociedade. Essa constituição se dá a partir da percepção do outro e de que nossas ações – decorrentes de escolhas individuais e muitas vezes,

"solitárias" – afetam relações e a vida de outras pessoas, inclusive distantes no tempo e no espaço. Isso abre espaço para um repensar do sentido e do papel da ética, inclusive extrapolando o seu sentido estritamente racional, de código normativo, na perspectiva de Bauman (2003, p. 73): "'estar com outros' pode se regulamentar por regras codificáveis. 'Ser pelo Outro' manifestamente não o pode".

Com efeito, a ética deve ser anterior a ontologia, pois antes de conhecer e classificar o outro é preciso considerá-lo na sua singularidade e dignidade. Conforme nos adverte Lévinas, a ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. Isso parece se adequar àquela dimensão reguladora da modernidade que submete as pessoas às instituições mais pela coerção e menos pela justificação; um conhecimento destinado a rotular e classificar os sujeitos, controlando suas ações e seus corpos. O contrário disso, a emancipação, requer a consideração ética do sujeito como um outro absoluto, não incorporável por mim e não redutível às classificações e aos interesses dominantes. Em outras palavras, considerar o outro como absolutamente outro. Para que seja possível esse nível de consideração ética, é preciso que todos e cada um de nós desenvolvamos a capacidade de sermos afetados pelo outro naquilo que ele tem de outro, na sua diferença e singularidade (CUNHA, 2018, p. 1350).

Nessa dimensão, a ética, a alteridade e a emancipação se encontram – ao assumir uma ética da alteridade que, a partir da relação com o outro, permita e busque que este outro exista como potência, como força que pode construir-se a si mesma. Encontra-se aí um dos mais profundos sentidos da educação para a emancipação. "A ética, então, possui um sentido emancipatório na medida em que a consideração pelo outro reforça o outro como potência de ser. O cuidado que devemos ter com o outro não é para situá-lo como alguém incapaz, mas, ao contrário, para reforçar suas próprias potencialidades" (CUNHA, 2018, p. 1354).

Neste sentido, a perspectiva emancipatória da educação assume o chamado “desafio da diferença” (GOERGEN, 2010, p. 14), contribuindo para a compreensão da alteridade e para uma sociedade em que as diferenças sejam vistas como riqueza e legitimamente reconhecidas, com uma descompressão das tensões entre o eu e o outro, sem negar a natureza sempre conflitante e plural das relações humanas. Novamente, a educação reassume sua dimensão política e ética, porque apenas através do experimentar as alteridades é possível a ação coletiva emancipatória. O modelo que previa o equilíbrio social através da eliminação da diferença anseia por dar lugar a um “ideal de convivência que inclui a diferença como condição humana” (GOERGEN, 2010, p.20). O caminho passa por uma educação dialógica e que forme indivíduos capazes de atuar na realidade de forma crítica.

Goergen pontua que a identidade se constrói no âmbito da cultura, a partir do se deparar com o outro, do se relacionar, do conviver e do pertencer. A constituição do eu, portanto, se dá no encontro com a alteridade. A educação dialógica, ao compreender e valorizar as diversidades, é emancipatória, pois contribui para que o sujeito resgate e valorize suas potencialidades, tal como é, ao mesmo tempo em que materializa princípios básicos da democracia e justiça social, subsidiando a dissolução de cenários de exclusão.

É preciso respeitar os sujeitos, suas escolhas, seus saberes, suas trajetórias culturais e construir com eles o conhecimento, dentro e fora da escola, cooperando em projetos de desenvolvimento: esta é a práxis territorial à que nos referimos, centrada na colaboração e reciprocidade com os sujeitos estudados” (SAQUET, 2019, p. 9-10).

A educação precisa, portanto, ser repensada criticamente – deslocando seus fundamentos formativos do sujeito individual para o conceito de alteridade e vislumbrando as implicações disso para o coletivo. Esta é uma práxis assumida pela educação que visa a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo intentou apresentar três importantes dimensões da práxis educativa em uma perspectiva emancipatória, que atuam em conjunto, conforme representado no esquema a seguir.

Figura 1 – Dimensões da educação para a emancipação



Fonte: elaborada pela autora.

Tais dimensões, se buscadas como horizontes nas práticas educativas, subsidiam reflexões mais profundas sobre que tipos de aprendizados e consciências estão sendo mobilizados nos contextos formativos, contribuindo para a interpretação e atuação sobre a realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória.

Nesses processos, o diálogo é o núcleo do procedimento educativo, configurando, ao mesmo tempo, processo viabilizador e objeto de aprendizagem. É por meio dele que se desperta o ser crítico; é através da postura dialógica que é possível mergulhar na alteridade; é o diálogo a base dos processos participativos e democráticos e a chave para a ressignificação de mitos que perpetuam opressões. Trata-se, assim, de resgatar a concepção freiriana do ato educativo como dialógico em sua essência, mantendo sempre a emancipação como horizonte.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. 2ª. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- CONTRERAS, Joan Picas. La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. *In*: BRETÓN, Victor; GARCÍA, Francisco; ROCA, Albert (orgs.). **Los límites del desarrollo**: modelos, 'rotos' y modelos 'por construir' em América Latina y África. Barcelona: Icaria, 1999.
- CUNHA, Ricardo. Modernidade, Pós-Modernidade e Emancipação na Perspectiva da Ética da Alteridade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2018.
- DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [S.l.], 2006.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan-abr 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOERGEN, Pedro. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. Educação e Contemporaneidade. *In*: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Curitiba: CRV, 2015.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

RIBEIRO, Débora. **Educação e emancipação**: justiça social e cognitiva. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismos e contra-iluminismos: sobre a modernidade e seu projeto inacabado. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Textos de Cultura e Comunicação**, NICOM UFBA, Salvador, n. 29, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRIGUEZ, Cesar. Introdução: para ampliar o cânone da produção. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas do desenvolvimento. **IGEPEC**, Toledo, v. 23, edição especial, p. 25-39, 2019.

SOUZA, Heron Ferreira; SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação profissional, territórios e resistências**: diálogos com Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2021.

Recebido em: *Novembro/ 2022*.

Aprovado em: *Março/ 2023*.

A miséria do saber: considerações sobre a Reforma do Ensino Médio em tempos de crise prolongada do capital

Helton Messini da Costa¹

RESUMO

O artigo pretendeu examinar em linhas gerais as relações entre a crise do capital e o fenômeno educacional, precisamente, as manifestações da crise no contexto da Reforma do Ensino Médio. Em nossas análises e argumentações fora possível estabelecer nexos entre as novas morfologias do trabalho no Brasil, estampadas na Reforma Trabalhista, com o conjunto de proposições que aprofundam o caráter utilitarista da educação nestas primeiras décadas do século XXI. Sustentamos que a dinâmica da crise do capital, em suas especificidades na concreta conjuntura brasileira, aponta para o recrudescimento da racionalidade neoliberal dinamizando, como tal, os processos de mercadorização e mercantilização da educação e, não obstante, considerando o caráter autocrático da formação do Estado no Brasil, impulsionando o avanço de elementos conservadores e mesmo fascizantes sobre a escola, processo que denominamos de miséria do saber.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; crise do capital; miséria do saber.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com bolsa CAPES. Doutorando em Educação pela UFF com bolsa CNPq. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação - NuFiPE vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), do Grupo de Pesquisa Trabalho, Arte e Educação, vinculado ao Instituto Benjamin Constant - IBC e do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira, da UFF. Integrante da Coordenação Nacional da International Gramsci Society do Brasil (IGS/Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5312-0901>. E-mail: messiny@gmail.com.

The misery of knowledge: considerations about the high school reform in times of prolonged capital crisis

ABSTRACT

The article intended to examine in general lines the relations between the crisis of capital and the educational phenomenon, precisely, the manifestations of the crisis in the context of the High School Reform. In our analyzes and arguments it was possible to establish links between the new morphologies of work in Brazil, stamped in the Labor Reform, with the set of propositions that deepen the utilitarian character of education in these first decades of the 21st century. We maintain that the dynamics of the capital crisis, in its specificities in the concrete Brazilian conjuncture, points to the resurgence of neoliberal rationality, boosting, as such, the processes of commodification and commodification of education and, nevertheless, considering the autocratic character of education. formation of the State in Brazil, boosting the advance of conservative and even fascist elements over the school, a process that we call the misery of knowledge.

Keywords: high school reformation; capital crisis; misery of knowledge.

La miseria del saber: consideraciones sobre la Reforma de la Escuela Secundaria en tiempos de prolongada crisis del capital

RESUMEN

El artículo se propone examinar, en líneas generales, las relaciones entre la crisis del capital y el fenómeno educativo, precisamente, las manifestaciones de la crisis en el contexto de la Reforma de la Escuela Secundaria. En nuestros análisis y argumentaciones fue posible establecer vínculos entre las nuevas morfologías del trabajo en Brasil, estampadas en la Reforma Laboral, con el conjunto de proposiciones que profundizan el carácter utilitario de la educación

en estas primeras décadas del siglo XXI. Sostenemos que la dinámica de la crisis del capital, en sus especificidades en el contexto concreto brasileño, apunta al resurgimiento de la racionalidad neoliberal, dinamizando, como tal, los procesos de mercantilización y mercantilización de la educación y, sin embargo, considerando el carácter autocrático de la educación. la formación del Estado en Brasil, impulsando el avance de elementos conservadores e incluso fascistas sobre la escuela, proceso que llamamos miseria del saber.

Palabras clave: reforma de la escuela secundaria; crisis de capital; miseria del saber.

INTRODUÇÃO

Após uma série de críticas desde sua publicação em 2016 – aquela época ainda como Medida Provisória, sendo posteriormente convertida na Lei n. 13415 logo no início de 2017, críticas, diga-se, à priori contra “(...) a forma autoritária que orientou todo o processo” (KUENZER, 2017, p. 336) e/ou pela “(...) redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas” (Ibid. Ibidem.) – oriundas principalmente de estudantes, professores e pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o processo de implementação do Novo Ensino Médio, já em andamento em alguns estados do país, foi suspenso pela Portaria n. 627 no último abril de 2023.

É certo que, mesmo antes do início do terceiro governo Lula (2023-), parte significativa de sua base de apoio, particularmente as mais à esquerda, já sinalizavam com uma série de análises a necessidade de suspensão e mesmo revogação da Reforma do Ensino Médio aprovada no governo Temer (2016 -2018). Conquanto, no decorrer dos próximos meses de 2023 espera-se que estudantes, professoras (es) e todas (os) as (os) demais trabalhadoras (es) da educação, bem como, a sociedade de modo geral, possam participar das discussões sobre as necessidades ou

não de mudanças nas estruturas curriculares, de carga horária etc. e sobre o teor destas possíveis mudanças no Ensino Médio.

Neste sentido, o conjunto de reflexões desenvolvidas neste estudo, longe de se apresentarem como uma resposta imediata a esse conjunto de discussões de caráter emergencial para à educação no Brasil, propõe-se contribuir com o necessário debate, examinando em linhas gerais as relações entre a crise do capital e o fenômeno educacional, precisamente, as manifestações da crise no contexto da Reforma do Ensino Médio, estabelecendo nexos se e, quando possível, entre as novas morfologias do trabalho no Brasil, estampadas na Reforma Trabalhista, Lei n. 13467/2017, com o conjunto de proposições que aprofundam e reconfiguram o caráter utilitarista da educação nestas primeiras décadas do século XXI.

Para tanto, abordaremos as duas reformas, do Ensino Médio e Trabalhista, como partes de uma mesma totalidade, inseridas no contexto de crise do capital e com ela, de constantes metamorfoses do capital. Afim de alcançar estes objetivos, circunscritos aos pressupostos do método do materialismo-histórico dialético (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2007) partiremos do exame do fenômeno da crise do capital e suas consequências mais imediatas, passando pela investigação das legislações em questão e seus desdobramentos concretos na sociedade brasileira, trilhando uma relação dialética entre o movimento geral e o particular, perscrutando, sempre que possível, as contradições que emanam deste movimento, sobretudo, a contradição capital e trabalho.

Com o intuito de organizarmos da melhor forma possível a exposição de nossas investigações este estudo será dividido em duas partes, além desta breve introdução e das considerações finais, à saber: num primeiro momento, buscaremos apresentar em linhas gerais as relações entre trabalho, educação e a crise do capital, tanto em seu aspecto cíclico, como evidenciou Marx (2014; 2017a; 2017b), quanto na postulação de Mézáros (2011) sobre a questão da crise estrutural do capital. Na sequência, de posse do contexto mais geral que atravessa, sob inúmeras mediações, em nossa apreciação, todas as esferas de nossa sociabilidade, postulamos um exame mais direto ao nosso objeto central de estudo, isto é, à Reforma do Ensino

Médio em si e suas relações com a estrutura da sociedade brasileira e a crise do capital.

NOTAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITAL

A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver. Mas, na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com crises capitalistas cíclicas e afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo. A crise estrutural se faz valer ativando os limites absolutos do capital como modo de reprodução social metabólica (MÉSZÁROS, 2011, p. 136).

As primeiras décadas do século XXI manifestaram um vasto conjunto de transformações políticas e sociais em várias partes do mundo. A expansão da racionalidade neoliberal² e sua capilarização espacial e espiritual para além dos limites da racionalidade econômica, nos âmbitos éticos, políticos, estéticos e culturais, decorrentes, dentre outras causas, dos efeitos políticos e ideológicos do colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), lograram o aprofundamento da hegemonia do sistema do capital ao ponto que, sua naturalização, isto é, a ideia de que a ordem capitalista e sua correspondente democracia liberal representam o estágio derradeiro de desenvolvimento da humanidade, um desenvolvimento, diga-se, natural e em acordo com as vontades e necessidades de toda a humanidade, atingira um máximo realismo (FISHER, 2020). Realismo, que Fredric Jameson (2003), em um artigo publicado pela *New Left Review* em 2003, sintetizou com a frase: "(...) é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo" (JAMESON, 2003, p. 76).

Com efeito, fora no ímpeto proporcionado pelo declínio soviético que o então membro do departamento de Estado norte-

² O termo racionalidade neoliberal é aqui empregado no sentido de DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian (2016).

americano, Francis Fukuyama, redigira em 1989 seu famoso e controverso artigo *The End of History and the Last Man*, seguido pela publicação do livro homônimo em 1992. A tese de inspiração hegeliana que computava ao modelo estadunidense de democracia liberal o absoluto, apesar de duramente criticada ao longo das décadas de 1990 e 2000, revelou-se dramaticamente uma meia verdade, não ignorasse o autor as considerações de Marx (2017b; 2017a; 2014; 2011) sobre as tendências imanentes do sistema do capital. Assim, embora a expressão neoliberal do sistema do capital caminhasse a passos largos para o estreitamento do horizonte imaginativo de possibilidades de erupção de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, como observou Jameson (2003), as contradições evocadas pela própria expansão da ordem capitalista e pela luta de classes, irradiada sob novas formas sobre o tecido social e, portanto, de difícil captura para um tecnocrata como Fukuyama, indicaram a necessidade de adiar o fim da história.

Decerto, os atentados ao World Trade Center e à sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, o Pentágono, em 11 de setembro de 2001, manifestaram de forma veemente tensões e contradições no interior do bloco hegemônico do sistema do capital. A direção apontada como o absoluto, ou seja, o modelo estadunidense de democracia liberal, encontrara ali resistências, sobretudo em seus aspectos mais aparentes, caracterizados como globalização ou, como examinara Chesnais (1996), mundialização do capital. Contudo, uma resistência de caráter reacionário que denotava, entre outras coisas, que a racionalidade neoliberal – caráter concreto deste absoluto – não encontrara a mesma aderência ideológica em todas as regiões do globo, ainda que em termos concretos, a ordem econômica neoliberal estivesse cada vez mais disseminada e naturalizada.

Por sua vez, menos de uma década após os atentados, a eclosão da crise financeira nos Estados Unidos, chamada então de crise dos *subprimes*³ (créditos podres), apresentava-se no plano

³ Sobre a crise de 2007/2008 ver mais em: COGGIOLA, Osvaldo. A crise: (2007-2012). Lineamentos para uma abordagem global. 2014. Disponível em:

aparente como consequência do abuso de empréstimos ao setor imobiliário estadunidense e, desse modo, reduzida à aspectos morais e individualizada. Todavia, em sua essência, consubstanciada por um processo inaudito de superacumulação – que na outra ponta, tal como expresso na lei geral de acumulação capitalista preconizada por Marx⁴, (2017a), ativara um também inaudito processo de concentração de riqueza – a crise manifestava limites imanentes ao processo de acumulação capitalista. Tal como Marx (2017b; 2017a; 2014; 2011) formulara em meados do século XIX, sob o modo de acumulação capitalista, a crise é efetivamente um resultado esperado de um processo fortuito de acumulação:

(...) ocorre é que se produzem periodicamente meios de trabalho e meios de subsistência numa quantidade excessiva para ser empregados como meios de exploração dos trabalhadores a uma taxa de lucro determinada. (...). Não é que se produza demasiada riqueza. O que ocorre, é que se produz periodicamente demasiada riqueza sob suas formas capitalistas antagônicas (MARX, 2017b, p. 297).

Portanto, esse caráter cíclico em que, em tendência, periodicamente destroem-se demasiados capitais em excesso para a criação de novos capitais, em um movimento de aniquilação, superação e conservação, atuando precisamente na recuperação das taxas de lucro, as quais Marx (2017b), indicara a tendência frequente de queda em sua formulação da lei da queda tendencial da taxa de lucros, expressara de fato que não há capitalismo sem crises, sendo a crise, justamente uma contratendência no sentido de reversão a essa queda periódica, um momento de ajustes dentro do bloco capitalista.

István Mészáros (2011), chamara atenção que a partir da década de 1970, para além deste caráter cíclico, sobrepõe-se à crise

<<https://it.scribd.com/document/214404152/A-Crise-2007-2012-Lineamentos-Para-Uma-Abordagem-Global-Osvaldo-Coggiola>>. Acesso em 14 mai. 2021

⁴ Segundo Marx (2017a), "(...) a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital" (MARX, 2017a, p. 721).

um caráter estrutural, circunscrito a um processo prolongado de queda na taxa de lucros, que, no limite, expressara “(...) a impossibilidade histórica do capitalismo continuar desenvolvendo suas leis tendenciais da forma histórica como vinha fazendo até aquele momento” (MÉSZÁROS, 2011, p. 583-584). Seria assim, o desenho da racionalidade neoliberal, justamente o conjunto de ajustes necessários à restituição dos padrões de acumulação anteriores.

É certo que, nem mesmo o neoliberalismo ou as constantes crises cíclicas revertera o quadro geral da queda das taxas de lucros. A esse respeito, o levantamento realizado pelo sociólogo e economista Esteban Maito, em 2013, é elucidativo, estimando um quadro⁵ a nível mundial, entre os anos de 1955 e 2010, de curva descendente das taxas de lucro, da respectiva ordem de 32%, em meados da década de 1950 para 15,6%, meio século mais tarde. Os números levantados por Maito (2013) reiteram tanto a lei de queda tendencial da taxa de lucros de Marx (2017b), quanto as observações de Mézáros (2011), levando-nos a afirmar que vivemos em tempos em que, nem mesmo as crises cíclicas atuando na recomposição do capital ou os arranjos neoliberais, que intensificam significativamente a exploração do trabalho em todo o mundo são capazes de reverter este contexto de queda, e isso explica, ao menos em sua maior parte, a necessidade cada vez mais imperiosa do sistema sociometabólico do capital de produzir meios cada vez mais complexos de dominação material e espiritual, de enrijecer a coerção, ao passo que complexifica ao máximo as formas de consenso, de naturalização e reificação extrema da ordem capitalista.

Neste contexto de aprofundamento dos condicionantes da crise estrutural do capital, a busca pela contínua valorização do valor e, não obstante, de reversão do quadro de queda nas taxas de lucro, manifesta-se em última instância na busca por intensificação da exploração do trabalho. Mesmo porque, como observou Marx (2017a), valor é trabalho humano, abstrato, posto que trabalho

⁵ Ver em: MAITO, Esteban E. La transitoriedad histórica del capital: la tendencia descendente de la tasa de ganancia desde el siglo XIX. Razón y Revolución, 129-159, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7312154>. Acesso em 12 jul. 2022.

alienado do ser humano genérico e, portanto, a valorização do valor implica justamente na intensificação da exploração do trabalho das mais distintas formas.

Não por menos, os últimos 30 anos tem revelado um contexto de reversão de direitos históricos da classe trabalhadora em todo o mundo. Salvo as distintas mediações com que o capital se expressa, nas distintas regiões do globo, seja por necessidades históricas, particularidades locais ou diferentes expressões espaciais da luta de classes, com contextos de exploração do trabalho mais intenso nos países periféricos, por um lado e, por outro, um conjunto mais assertivo de direitos para os trabalhadores de países centrais do capitalismo há, como indicam, a seu modo, autores como Ricardo Antunes (2018; 2009) e Marcel van der Linden (2013), entre outros, expressivos panoramas de recrudescimento das condições de vida e ampliação/intensificação da exploração do trabalho em todo o mundo, com novas morfologias de trabalho como: expansão das terceirizações, plataformização e novas formas de escravidão moderna. Formas que se naturalizam e universalizam-se ancoradas na expansão, sobretudo, do exército industrial de reserva e da superpopulação relativa como indicara Marx (2017a).

Gramsci (2015), ao examinar o quadro geral que relacionava a crise capitalista que atingira a economia europeia em finais do século XIX, com os seguidos fenômenos da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), escalada do fascismo, ascensão e consolidação dos Estados Unidos no cenário econômico, cultural e político mundial, apontava para a novidade que o fordismo representava. Analisando as dinâmicas de racionalização da produção operadas por Henry Ford (1863 – 1947) e Frederick Taylor, (1856 – 1915) Gramsci (2015), assinala para uma série de mediações que, em síntese, converter-se-á em práticas que buscam envolver à atividade fabril todas as esferas da vida das trabalhadoras e dos trabalhadores. De fato, a sistematização do sistema do capital manifestada no fordismo e no taylorismo oportunizara uma série de rearranjos nas estruturas de acumulação, cuja essência abarcariam do plano mais tangível da sistematização da fábrica em linhas de produção, até questões que incluíam a cultura, a moral sexual e os hábitos sociais da classe trabalhadora.

Ao sinalizar o sucesso dos novos métodos de acumulação capitalista anunciados nos Estados Unidos pelo taylorismo e o fordismo, esboçando a clivagem entre uma composição demográfica racional neste país, em contraste a uma composição demográfica majoritariamente parasitária na Europa, Gramsci (2015) acabara por caracterizar tanto os aspectos de sistematização fabril, quanto os que versam sobre a cultura e a moral e, neste sentido, inferindo sobre a necessidade de uma permanente “adaptação psicofísica” aos novos padrões de acumulação que periodicamente expressam a crise do capital, sinaliza, tal como a lei geral de acumulação capitalista de Marx (2017a), tendências imanentes ao desenvolvimento do sistema sociometabólico do capital que se expressariam, imediatamente, nos mais distintos âmbitos da vida, diz assim Gramsci (2015, p. 266, conforme o original):

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem ironizasse essas iniciativas (mesmos fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo” estaria se negando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma *consciência do objetivo* jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem.

Não obstante, ao novo tipo humano, desenhado à luz das necessidades de reversão da queda tendencial da taxa de lucro e, portanto, de novas dinâmicas de acumulação, incide a intensificação da jornada de trabalho a partir da racionalização da produção, sendo que, tal racionalização não poderia mais restringir-se apenas às horas dispendidas à atividade fabril, e sim, incorporar todos as nuances da vida humana, mesmo e principalmente aqueles exteriores aos momentos de atividade laboral. Incide, da mesma forma a esse novo

tipo humano uma ainda mais descomunal cisão “(...) entre o trabalho manual e o ‘conteúdo humano do trabalho” (GRAMSCI, 2015, p. 271). Gramsci compreende com rigorosidade esse movimento de metamorfose do capital, advertindo ainda que:

A expressão “consciência do objetivo” pode parecer pelo menos espirituosa a quem recordar a frase de Taylor sobre o “gorila amestrado”. Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2015, p. 266, conforme o original).

Assim, tal como Gramsci (2015) observou a emergência da racionalização fordista e taylorista – uma nova morfologia de trabalho –, e da ideologia americanista, arranjos que engendravam uma nova etapa à acumulação capitalista. Imputamos que as novas morfologias de trabalho que se anunciam nestas primeiras décadas do século XXI buscam, da mesma forma, a reversão do quadro geral de queda nas taxas de lucro, inserindo o socio metabolismo do capital em uma nova etapa de acumulação, uma etapa que aprofundara e reconfigurara o conjunto de reestruturações no sistema produtivo, balizados, de modo geral, em um modelo de acumulação flexível, chamado em sua totalidade de toyotismo, porque salientara transformações no método de produção inseridas originalmente nas fábricas da Toyota, no Japão, nos anos posteriores ao final da Segunda Guerra Mundial. Retomando, assim, a análise gramsciana a respeito do fordismo e o taylorismo, a essa nova etapa corresponde “(...) um tipo novo de trabalhador e de homem” (GRAMSCI, 2015, p. 266), requerendo, para tanto, uma “adaptação psicofísica” que envolve todas as esferas da vida humana.

É certo que a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), desde à década de 1970, vem reconfigurando o processo de

trabalho capitalista apresentando novas morfologias. O toyotismo é, senão, a expressão destas reconfigurações. Em sua lógica já estavam pressupostas desregulações de leis trabalhistas, produção just in time, intensificação da exploração do trabalho – “(...) quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva” (ANTUNES, 2009, p. 58) –, obsolescência programada dos objetos produzidos etc. (ANTUNES, 2009). Ou seja, o toyotismo dizia respeito a uma nova racionalização da produção, com objetivos centrados na necessidade de reversão na queda na taxa de lucros.

Neste sentido, o neoliberalismo e suas novas morfologias do trabalho inferem na exata tentativa de suprassunção do fordismo e do taylorismo e o recrudescimento de sua racionalidade, como o estampado na sequência da crise de 2007, com rigorosos planos de austeridade para as economias mundo afora, envolve justamente a construção permanente de um novo tipo humano. Portanto, o realismo capitalista, isto é, a obnubilação do horizonte de alternativas à esta ordem social que inferimos com Jameson (2003) e Fisher (2020), indicado na tese de Fukuyama (1992), representa a exata mediação necessária à constituição deste novo tipo humano.

Não por acaso, na educação, desde os anos 1990, um novo conjunto de ideias e proposições vem se expressando nas práticas educacionais. Em um novo vocabulário disposto no universo escolar, conhecimento será reduzido à competência, criatividade em saber adaptar-se e autonomia, ser empreendedor de si mesmo e sobreviver em um mercado compelido a extrema individualidade e competitividade. Essas novas pedagogias, “pedagogias do ‘aprender a aprender’” como observa Newton Duarte (2008, p. 05), envolvidas à tese da sociedade do conhecimento ou da informação (CASTELLS, 2018), voltar-se-á à pura adequação e preparação das personalidades dos indivíduos “(...) para uma vida que já está pronta, e que deve ser apenas aceita por eles como um bom consumidor de mercadorias e serviços” (FREITAS, 2009, p. 81), manifestando sob signo do capitalismo, em última instância, um “(...) desenvolvimento das forças produtivas” desassociado de um “desenvolvimento das capacidades humanas”, ou da “(...) da personalidade humana” (LUKÁCS, 2013, p. 581), uma educação estranhada e reificada.

Concomitante a essas mudanças, ao mundo do trabalho, como destacado por Helena Hitara (1994), paulatinamente, ideias como, flexibilidade, especialização, resiliência e empreendedorismo tornar-se-ão atributos indispensáveis as trabalhadoras e trabalhadores do vindouro novo milênio. Compõe-se, portanto, no limiar desta segunda década do século XXI um quadro geral que, agravado pelas implicações da queda da taxa de lucros, bem como, da crise do capital em suas manifestações cíclicas ou em sua expressão estrutural, impõe ao conjunto da humanidade níveis inauditos de miséria, destruição do ambiente natural de produção e reprodução da vida, concentração de riqueza etc., um processo em que, aludindo a lei geral de acumulação capitalista de Marx (2017a), e, do mesmo modo, à formulação de hegemonia em Gramsci (2000): quanto mais acentuada a miséria material, maior e mais complexa deverá ser, em tendência, os mecanismos de consenso e coerção para a ativação de uma equivalente miséria espiritual ou miséria do saber.

CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E AUTOCRACIA BURGUESA: MANIFESTAÇÕES DA MISÉRIA DO SABER NO BRASIL

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios (FREIRE, 2018, p. 36).

Em *A revolução burguesa no Brasil*, obra publicada em 1974 e, portanto, redigida sob a sombra da ditadura civil-militar, Florestan Fernandes (2020) procura esquadrihar em um radical exercício analítico, a partir de uma realidade empírica e concreta, o saldo do processo particular em que se dá a inserção do Brasil no contexto

geral de modernização capitalista. Processo deveras contraditório, pois, as dinâmicas coloniais lograram no Brasil uma adaptação das antigas oligarquias às novas práticas burguesas, repelindo sempre que necessário todas as possibilidades de ruptura. Assim, mesmo a Abolição em 1888, o advento da República em 1889 e a ascensão de Getúlio Vargas em 1930, bem como, os inúmeros casos de revoltas e rebeliões populares⁶ ao longo dos séculos XIX e XX não foram capazes de dirimir os efeitos das contínuas recomposições e reconfigurações de uma “velha” elite senhorial que parasita e molda o Estado brasileiro à sua maneira.

Desse arranjo, produz-se paulatinamente “(...) uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador” (FERNANDES, 2020, p. 257), posta à “(...) circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica” (Ibid., Ibid.). Tem-se, nesta interpretação de Florestan Fernandes, o diagnóstico de uma burguesia “débil” e “vacilante”, sempre disposta à contrarrevolução preventiva, que “olha para fora” seletivamente, importando somente aquilo que lhe dê respaldo à sua dominação, impedindo a assimilação de qualquer ímpeto que potencialmente ameace sua conservação. Tal exame, levara Florestan Fernandes (2020) a computar à forma de dominação burguesa no Brasil um caráter autocrático, isto é, um arranjo de desenvolvimento capitalista que lograra, nas periferias dependentes do capital, uma relação de subordinação aos países de capitalismo central e opressão política interna, um mecanismo de manutenção dos históricos privilégios da classe dirigente herdeira de tradições escravistas e coloniais (FERNANDES, 2020).

Alguns anos antes ao lançamento de *A revolução burguesa no Brasil*, Paulo Freire (2018) publicara, no contexto de exilado político pela ditadura civil-militar, uma série de textos redigidos com base em suas experiências com educação popular e alfabetização, mormente,

⁶ Ver mais em REIS, João J.; GOMES, Flávio dos S. (Orgs.). *Revoltas escravas no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021 e DANTAS, Monica D. (Org.). *Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2011.

quando de sua participação no Movimento de Cultura Popular⁷ de Recife e na Campanha de Angicos⁸, com severas críticas as mudanças que o regime ditatorial começara a implementar na educação brasileira. Em suas notas e observações, Freire (2018) destacava o ponto de inflexão que significava a ruptura da ordem democrática, seria tal ordem, responsável pela promoção de uma educação massificadora e alienante, em contraste às experiências anteriores que, tencionando à escola tradicional, procuravam a partir da dilatação do fenômeno democrático no Brasil, uma sociedade em transição, uma educação com base na transformação e libertação.

Não por acaso, como supracitado, Freire acentua os desafios de uma educação para a transformação e libertação para uma sociedade cujos interesses de sua elite estão inteiramente voltados à completa alienação das trabalhadoras e dos trabalhadores em benefício da manutenção de seus privilégios de classe. Notadamente, a referência de Freire (2018) aos aspectos conservadores e reacionários da burguesia brasileira, encontrara na formulação de Florestan Fernandes (2020) a máxima caracterização de uma burguesia dependente e subordinada, sempre disposta à contrarrevolução preventiva, esta última, um elemento pedagógico na formação sociocultural brasileira, e a educação, a seu turno, um lócus privilegiado à difusão do "(...) moderado espírito modernizador" (FERNANDES, 2020, p.), direcionada, como sustenta Freire (2018), ao embrutecimento e à alienação.

Por sua vez, não é coincidência que, como observa Saviani (2008), o legado da ditadura civil-militar seja um elemento persistente na educação brasileira, elencando, para além dos aspectos

⁷ Movimento organizado por iniciativa do então prefeito da capital pernambucana, Miguel Arraes (1916 – 2005) e que contava com a participação de universitários, intelectuais, artistas, entre outros, envolto a uma série de iniciativas de Estado que datam dos anos 1940 e que intencionavam elevar os índices de alfabetização da população adulta – àquela época cerca de 56% da população com mais 15 anos era analfabeta (FAVERO, s.d.).

⁸ Projeto destinado à alfabetização de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Norte. A proposta, oferecida à Freire pelo então secretário de Educação deste estado, Calazans Fernandes (1927 – 2010), um jovem jornalista à época, estabelecia um convênio entre a Universidade do Recife – atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – e a secretaria de Educação do Rio Grande do Norte e concedia certo grau de autonomia à Paulo Freire e uma equipe de estudantes, professores e pesquisadores da Universidade de Recife (FREIRE, 2021).

ideológicos e de privação do direito à educação de grande maioria da população brasileira, a sequência de um projeto de universalização já em andamento no âmbito de modernização, ainda que moderada, do Estado brasileiro, com viés tecnicista que, a partir do regime ditatorial, procurou dilatar a participação do setor privado. Tais iniciativas longe de se dissiparem com o processo de redemocratização nos anos 1990 aprofundaram-se no sentido de expandir "(...) um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão de ensino" (SAVIANI, 2008, p. 311).

Com efeito, é justamente dentro deste contexto que comporta demasiadas persistências, desde o caráter autocrático da burguesia brasileira de que nos fala Florestan Fernandes (2020) à constituição de uma escola que, no limite, destina-se a formação massificada de trabalhadoras e trabalhadores em conformidade com as necessidades do mercado, como observam, cada qual a seu modo, Freire (2018) e Saviani (2008), que se encontra os condicionantes dos processos que vem nas últimas décadas impulsionando a mercantilização e mercadorização da educação no Brasil. Tais processos, manifestados na Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, promulgada sob o governo de Michel Temer, expressam a exata medida das necessidades do capital, mediado pelo caráter autocrático da burguesia brasileira, de avançar sobre todo e qualquer "bem comum" da humanidade, seja este "bem comum", a água, o ar, o solo etc. ou mesmo, a constituição ontológica, como diz Saviani (2013, p. 13) do "(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Logo, em um plano geral, a Reforma do Ensino Médio assinada por Michel Temer em 2016 ainda enquanto medida provisória, encontra-se no esteio de um processo de longa duração de universalização da educação pública de acordo com os interesses da burguesia brasileira – embora sempre sujeita a disputas –, voltada à formação de força de trabalho para trabalho simples, dispensando qualquer formação científica, humanística, cultural e estética mais elevada.

No entanto, é bem verdade que as discussões a respeito de mudanças estruturais nesta etapa do ensino já estavam em curso a pelo menos mais de uma década antes da Medida Provisória assinada por Temer. Encontravam-se, dessa forma, nas agendas dos governos de Lula (2003-2010) e de Dilma (2010-2016). A título de exemplo, no contexto da Resolução n. 2 de 30 de janeiro de 2012, que definiu as chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fora estabelecida a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Os estudos sistematizados pela referida comissão e encaminhados ao Ministério da Educação (MEC) em 2013 desdobram-se no Projeto de Lei 6.840/2013, cujo teor, descaracterizando em sua totalidade os debates sobre *educação integral e formação humana omnilateral* realizados anos antes entre grupos de trabalho no âmbito dos Seminários Nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio, já manifestava sua inclinação à intensificação dos processos de mercadorização e mercantilização da educação, haja visto que, como afirma Ferreti (2016), o que se constituiu fora o desenho de um projeto de:

"(...) *escolarização* em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista (FERRETI, 2016, p. 90, grifos nossos).

Portanto, o que se aprofunda a partir da Medida Provisória de 2016, já anunciado no horizonte anos antes, dado o caráter dependente e subordinado da burguesia brasileira, é a formação de força de trabalho correspondente aos interesses mais gerais do mercado capitalista em crise. Uma vitória do mercado "(...) que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)" (KUENZER, 2017, p. 333). Aqui, o aspecto da universalização aponta para a contradição levantada por

Carolina Catini (2020, p. 66): “Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação”. Por outro lado, em termos conjunturais, a reforma integra o recrudescimento da racionalidade neoliberal que, em tempos de crise, expande-se e aprofunda-se no Brasil justamente mediado pelos padrões autocráticos de uma burguesia sempre disposta a contrarrevolução preventiva. Neste contexto, mesmo o processo questionável de universalização da escola pública que se encontrava em andamento é posto em xeque.

A Reforma do Ensino Médio, em 2017, fora uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer. Sua urgência, ao tramitar, ainda em 2016, como Medida Provisória (MP) nº 746/2016, antes de se tornar a Lei n. 13.415, deve ser examinada em conjunto à Reforma Trabalhista, Lei n. 13467/2017, que alterou significativamente pontos históricos de lutas e conquistas da classe trabalhadora dispostos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em conjunto, ambas as reformas, manifestam a exata medida da ofensiva neoliberal no contexto de crise prolongada do capital, servindo também de base para a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016, “(...) que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc.” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 368).

De partida e, em resumo, a Reforma Trabalhista permitira, a partir de sua implementação, entre outras coisas, que acordos coletivos prevalecessem sobre a legislação, retirara a obrigatoriedade da contribuição sindical, flexibilizara ainda mais as jornadas de trabalho além de, autorizar modalidades de trabalho intermitente e expansão das terceirizações, com planos de terceirização irrestrita (BRASIL, 2017b). Base de legitimação/naturalização para a uberização, modelos de trabalho em plataformas digitais e outras formas de intensificação da exploração do trabalho (ANTUNES, 2020). Em sua aparência, seria possível indicar o termo flexibilização como uma espécie de palavra-chave para a Reforma Trabalhista, cuja essência, concentra uma inaudita intensificação da exploração do trabalho correspondente as necessidades do sistema metabólico do capital em crise de reverter a incessante queda nas taxas de lucro.

A seu turno, a Reforma do Ensino Médio implicou a alteração da distribuição da carga horária “(...) definindo uma nova organização curricular, mais flexível” (BRASIL, 2017a), em que, reduzira-se o tempo proposto as disciplinas comuns do currículo com a criação dos chamados itinerários formativos, cursos/disciplinas com viés estreitamente direcionado à interesses específicos do mercado, destinado à formação para trabalho simples. Neste novo arranjo curricular, aos estudantes, caberia escolher por qual itinerário seguiria sua formação, dependendo da disponibilidade da oferta de itinerários de cada rede de ensino. No entanto, ao optar, por exemplo, por um itinerário que contemple a área de ciências exatas, sua potencial formação em ciências humanas ou biológicas seria drasticamente limitada.

No quadro 1, abaixo, selecionamos exemplos de itinerários formativos a serem oferecidos a partir de 2022 pelas respectivas secretarias estaduais. Pelo volume de material e informações para um artigo de caráter breve e, outrossim, considerando que, com prazo estabelecido até 2022 para o início da implementação dos novos currículos, nem todas as secretarias apresentaram seus programas para os itinerários formativos, selecionamos alguns dos estados, distribuídos por todas as regiões do país, em que a organização curricular para o Novo Ensino Médio se encontra mais adiantada, com a indicação de um itinerário para cada área de conhecimento.

QUADRO 1 – ITINERÁRIOS FORMATIVOS	
Secretaria Estadual	Itinerário Formativo
Espírito Santo ⁹	Educação Financeira e Fiscal
	Energias Renováveis e Eficiência Energética
	Mídias Digitais: Linguagens em Ação
Goiás ¹⁰	Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás.

⁹ Disponível em:

<<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo#:~:text=O%20Itiner%C3%A1rio%20Formativo%20tem%20como,adquiridos%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Geral%20B%C3%A1sica%2C>>. Acesso em 27 ago. 2022.

¹⁰ Disponível em:

<<https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em 27 ago. 2022.

	Comer Bem e se exercitar é só começar
	Matemática Escolar aplicada ao Mercado de Trabalho
Pernambuco ¹¹	Soluções Ótimas
	MatematizAÇÃO, Design e Criatividade
	Tecnologias Digitais
Rondônia ¹²	Processos Criativos
	Mediação e Intervenção Sociocultural
	Empreendedorismo
Santa Catarina ¹³	Mundos do Trabalho no Território Catarinense
	A Matemática e o Mundo do Trabalho
	Eureka! Investigação no Mundo da Ciência
São Paulo ¹⁴	Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana.
	Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável.
	#Quem Divide Multiplica.

É possível observar, no conjunto selecionado de itinerários formativos, os estreitos vínculos com o que temos argumentado a respeito de uma formação para trabalho simples e alienado, cujo teor incide na intensificação da exploração do trabalho mediante, desde o aprofundamento de sua divisão – incluindo aí a divisão por raça, gênero etc. – até a completa flexibilização de jornadas – trabalho intermitente –, salários e direitos trabalhistas, bem como, os processos de terceirização irrestrita, isto, sem contar, os casos que

¹¹ Disponível em:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=6752#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20Formativos%20s%C3%A3o%20um,ou%20forma%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9cnica%20e%20profissional>>. Acesso em 27 ago. 2022.

¹² Disponível em:

<<https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/novo-ensino-medio/referencial-curricular/#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20Formativos%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,metodologias%20que%20favore%C3%A7am%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 27 ago. 2022.

¹³ Disponível em:

<<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>>. Acesso em 27 ago. 2022.

¹⁴ Disponível em:

<<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 27 ago. 2022.

excedem a própria legislação burguesa em formas de trabalho análogos à escravidão.

É imperioso, neste conjunto de transformações no mundo do trabalho, nos termos de Gramsci (2015), efetivar um processo de “adaptação psicofísica” do trabalhador e, portanto, o recrudescimento do caráter utilitarista da educação, de modo geral e, da escola, em particular, como temos apontado, compreende significativa parte deste esforço. Esforço centrado em comprimir as possibilidades das e dos estudantes acessarem em uma maior amplitude os conhecimentos historicamente constituídos pelo conjunto da humanidade, assim como, em comprimir o próprio exercício de, parafraseando Jameson (2003) “imaginar o fim do capitalismo antes de imaginar ou mesmo testemunhar o fim do mundo”, reduzindo o saber à condição de miséria, posto que faculta apenas a passividade frente ao desenvolvimento sócio-histórico.

A esse respeito, em, por exemplo, itinerários como “Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos”, no estado de Goiás, escancara-se uma concepção de que o arcabouço histórico, geográfico, filosófico e sociológico deve se ater a solução de problemas imediatos ligados à produção agropecuária. Em que medida, poderíamos sustentar aqui, as discussões sobre os fundamentos que circunscrevem a existência de uma indústria agropecuária, fértil em envenenar o ar a água e os solos, poderiam ser elencadas à luz de uma compreensão histórico-social? Ou, como no estado de Rondônia, onde há o ânimo de promover um itinerário completo denominado empreendedorismo. Seria, neste caso, o empreendedorismo uma área de conhecimento descolada da realidade de uma sociabilidade que não consegue mais produzir emprego e salário condizente com a necessidades vitais humanas e que, com isso, escancara os níveis de desigualdades, miséria e violência?

No estado de São Paulo, a questão ambiental – problemática inerente ao desenvolvimento capitalista (FOSTER, 2012) – aparece em um itinerário denominado “Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável”. Nota-se que, uma intempérie própria da matriz da totalidade do desenvolvimento capitalista, desponta como uma questão particular, reduzida e fetichizada às práticas de cada

indivíduo isoladamente e, portanto, descolada da totalidade do modo de vida e produção capitaneado pela sociabilidade do capital. Neste mesmo sentido, “Eureka! Investigação no Mundo da Ciência”, reduz ciência à um fetiche, uma curiosidade direcionada a atrair “gênios” para a criação de tecnologias direcionadas ou, ao consumo das massas ou, exclusivas ao deleite de uma minoria privilegiada. Não nos esqueçamos do quanto as novas tecnologias de comunicação tem contribuído para a intensificação da exploração da força de trabalho a partir das plataformas, como a Uber, o *Ifood*, entre outras.

Destarte, para além do enxugamento da formação propedêutica, face a introdução dos chamados itinerários formativos, tal reforma permite aos sistemas de ensino a disposição de convênios com instituições privadas para a execução de projetos paralelos à organização curricular e de educação à distância. Em seu escopo, a reforma expressa nitidamente que esses convênios podem ser firmados com quaisquer instituições e profissionais que atendam o vago e subjetivo critério de “notório reconhecimento” (BRASIL, 2017a), incidindo na prática à contratação de serviços terceirizados e de difícil fiscalização, a despeito da oferta de concursos públicos para a contratação de pessoal especializado para serviços técnicos e de professores com formação específica. Na especificidade da docência, a presença do notório reconhecimento, isto é, a possibilidade de contratação de professoras (es) sem formação específica, expressa, senão, em sua essência, afora a pauperização do ensino e a desvalorização dos cursos de licenciatura, a intensificação da exploração do trabalho do professor com redução do número de profissionais, bem como, redução dos investimentos em sua formação, e o conseqüente aumento do volume de trabalho para os que restam.

Ademais, do esvaziamento da formação geral para o benefício de uma especialização diretamente vinculada ao mercado, em que os elementos outrora explicitamente tecnicista, por um lado atualizam-se e, por outro, transmutam-se em uma reconfiguração/aprofundamento do modelo toyotista de acumulação flexível, cumpriu também indicar seu teor demasiadamente abstrato, visto que, autoritária quanto a sua

elaboração e aprovação nas instâncias jurídicas, parlamentares e do executivo, a Reforma do Ensino Médio desconsiderou décadas de debates educacionais e aludiu à alunos, professoras e professores, escolas e secretárias de educação ideais e abstratas, distantes dos contextos concretos que circunscrevem a realidade sócio-histórica brasileira. Aqui, integra-se à flexibilidade, que no contexto da Reforma do Ensino Médio expressa uma flexibilização do currículo, uma preparação para a flexibilização que o estudante encontrará no trabalho, competências e adaptabilidade, palavras-chave do repertório oferecido pela Reforma.

Daí, como analisa Kuenzer (2017, p. 341),

“(...) o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez.

Por conseguinte, fica evidente, nos títulos dos itinerários formativos a persistência, como examinou Saviani (2008), das transformações promovidas pelo regime ditatorial na educação, manifestadas com veemência no estreitamento entre educação e mercado, com itinerários inteiramente direcionados à formação de quadros para áreas específicas de interesse imediato do mercado, interesse em trabalho simples e, não obstante, à extrema valorização da iniciativa individual mediante o empreendedorismo, um mito, como ressalta Ricardo Antunes (2019, s.p.), “(...) uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos”. Por sua vez, ciência, quando não inserida na elaboração de soluções imediatas para o mercado capitalista, aparece, conforme já apontamos, como um fetiche, um atributo de genialidades inatas e, portanto, de caráter transcendente.

Portanto, observadas sob o contexto que congrega crise prolongada do capital e os imperativos de seu socio metabolismo

de reversão da queda da taxa de lucros, com a respectiva ofensiva neoliberal em suas expressões conjunturais na sociedade brasileira com suas particularidades, tal como buscamos explicitar anteriormente, Reforma Trabalhista e Reforma do Ensino Médio denotam uma totalidade dinâmica e articulada entre trabalho e educação, no sentido de que, para o fenômeno educacional, capitaneado pelas frações burguesas dominantes, sobretudo aquelas que ascendem a partir do golpe jurídico parlamentar de 2016, importa desempenhar a função de formação, “adaptação psicofísica” nos termos de Gramsci (2015), para as novas morfologias do trabalho que expressam em seu vocabulário, flexibilização, meritocracia, empreendedorismo etc., e, em seu sentido concreto, congrega um profundo processo de intensificação da exploração da força de trabalho, com formas de trabalho plataformizado e terceirizações, além de métodos de escravidão moderna que, em última instância, extinguem todo tipo de direito conquistado com muitas lutas pelas trabalhadoras e trabalhadores ao longo de décadas. Em síntese, o caráter que estima super concorrência e adaptabilidade no escopo da Reforma do Ensino Médio, contribui significativamente para o aprofundamento do realismo capitalista e sua extrema reificação.

Da mesma forma, ao manifestar o recrudescimento da racionalidade neoliberal em seus parâmetros, sobretudo nos chamados itinerários formativos, definidos no âmbito das secretarias estaduais de educação, contudo, com arraigadas ligações com o mercado, como atenta a participação de grupos e institutos privados como o *Instituto Reuna*, que, em sua página eletrônica se define como “(...) uma organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de qualidade e com equidade no Brasil” (INSTITUTO REUNA, s. d.) e que, neste sentido, nasce “(...) para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Ibid., Ibidem.) e, conseqüentemente, com a implementação do “Novo Ensino Médio”, a Reforma do Ensino Médio manifesta processos cada vez mais intensos de mercadorização da educação, isto é, a invasão de lógicas do mercado em sua estrutura e organização (LEHER, 2021), questão que também Saviani (2008), como inferimos anteriormente, destaca

como uma persistência de caminhos outrora abertos pela ditadura civil-militar, em um contexto de ascensão da mercantilização da educação, ou seja, o aumento de sua oferta privada que, como tal, desloca a ontológica necessidade humana de formação de sua humanidade a partir de um processo inteiramente social, em uma mercadoria própria à formação direta de mais-valor, interesse último da sociedade do capital independente se, para tanto, em seu percurso tenda à impulsionar a barbárie e a desumanização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Seria possível ponderar uma série de outras questões que atravessam essa relação entre a crise do capital, cíclica e estrutural, o recrudescimento da racionalidade neoliberal e suas manifestações, como procuramos expor, na Reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista. Caberia, por exemplo, investigar em pormenores, quais grupos e setores da burguesia brasileira encamparam com maior veemência o conjunto destas reformas, interessados, como seria de esperar, no emergente mercado educacional e, não por menos, no potencial que a educação porta em seus condicionantes de formação ideológica. Todavia, considerando as possibilidades para um artigo de algumas páginas, nossos limites, uma opção, encerram-se na discussão de caráter mais geral do significado da Reforma do Ensino Médio na fase atual de acumulação capitalista, discussão que acabara por envolver a Reforma Trabalhista por uma relação indissociável.

Dito assim, procuramos no escopo deste estudo, tecer algumas análises e considerações a respeito da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017. Para tanto, nosso exame partiu da relação dialética entre o quadro geral de crise cíclica e estrutural do capital e seus desdobramentos que implicam o recrudescimento da racionalidade neoliberal, com a intensificação da exploração da força de trabalho e a complexificação das dinâmicas de naturalização e universalização da ordem capitalista de dominação e os aspectos particulares que, no caso brasileiro, significara compreender as mediações deste quadro geral com as permanências de uma sociedade autocrática, constituída por uma

burguesia de “moderado espírito modernizador” (FERNANDES, 2020, p. 257), sempre disposta à contrarrevolução preventiva, para quem a educação, matéria explosiva, se e quando posta à um processo de universalização, deve se ater à formação de força de trabalho imediata aos interesses do mercado para trabalho simples e, não obstante, a conformação da ordem estabelecida.

Assim, partindo de tal perspectiva, fora possível estabelecer vínculos no Brasil entre a Reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista, Lei n. 13467/2017, de tal modo que, examinadas em conjunto, manifestam uma totalidade concreta e articulada compelida à “adaptação psicofísica” (GRAMSCI, 2015) para as novas morfologias de trabalho, haja vista o caráter da Reforma do Ensino Médio que expressa acintosamente em suas proposições vínculos com a formação diretamente interessada em um novo tipo de trabalhador em conformidade com as necessidades do mercado capitalista, que dispensa uma formação científica e humanista em virtude de uma formação pauperizada e direcionada à situações estruturais de trabalho super explorado, de extrema concorrência, miséria e desemprego. Da mesma forma, nos desígnios da Reforma do Ensino Médio, sobretudo nos chamados itinerários formativos, o caráter de flexibilidade, pressuposto também da Reforma Trabalhista, adquire centralidade, próprio de uma sociabilidade que produz cada vez mais incertezas e inseguranças de todos os gêneros.

Outrossim, a Reforma do Ensino Médio, rememorando as políticas educacionais impostas pela ditadura civil-militar, contribuíra à intensificação do processo de mercadorização da educação, consubstanciando a latente ofensiva de lógicas do mercado sobre a educação pública, remetendo a educação pública princípios do gerencialismo neoliberal ao indicar, por exemplo, a ênfase no empreendedorismo individualista e individualizante, na livre escolha e na oferta de itinerários formativos inteiramente compelidos à correspondente formação para os interesses do mercado capitalista.

Neste sentido, em nossas análises, fora possível indicar o deslocamento da educação para esferas estranhas às suas características ontológicas em que, conhecimento é convertido em

competência, criatividade, em saber adaptar-se e autonomia, em empreendedorismo. Tais deslocamentos procuram corresponder ao realismo capitalista, findando o horizonte de possibilidades para a construção de outras formas de sociabilidades, uma educação estranhada e reificada, que se encontra em descompasso com as potencialidades de desenvolvimento humano. Não obstante, tal contexto revela-se senão uma hegemonia, a hegemonia do socio metabolismo do capital em tempos de crises e recrudescimento da racionalidade neoliberal, uma hegemonia que, em virtude da expropriação do conhecimento científico, humanístico, cultural e estético produzido historicamente pelo conjunto da humanidade, projeta em seu horizonte uma miséria do saber.

Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). Trabalho intermitente uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. **Entrevista concedida ao portal eletrônico UOL**. 14 set. 2019. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empendedorismo.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 17 out. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a negação e a afirmação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.467** de 13 de julho de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em 17 ago. 2022.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**, Vol. 2. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**. (127), 53-68, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>> Acesso em 17 mar. 2022.

CHESNAIS, Chesnais. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. Curitiba: Kottter; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERRETI, Celso J. Reformulações do Ensino Médio. **Revista Holos**, Natal/RN, v. 6, 71–91. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988>>. Acesso em 03 jun. 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. 1. ed. São Paulo: Autonomia literária, 2020.

FOSTER, John B. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**. São Paulo, n.28, p.87-104, 2012. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.28/john-bellamy-foster.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia C da. Porque a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 jun. 2023.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Tradução de Aulyde S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

JAMESON, Fredric. Future City. **New Left Review**. n. 21, may.-june. 2003. Disponível em: <<https://newleftreview.org/issues/ii21>>. Acesso em 12 ago. 2021.

KUENZER, Acacia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contxto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 03 jun. 2023.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 13(1), 9–29. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43851>>. Acesso em 13 jun. 2022.

LINDEN, Marcel van der. **Trabalhadores do mundo**: ensaios para uma história global do trabalho. Tradução de Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 2. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAITO, Esteban E. La transitoriedad histórica del capital: la tendencia descendente de la tasa de ganancia desde el siglo XIX. **Razón y Revolución**. 129-159, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7312154>. Acesso em 12 jul. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista. Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro II: o processo de circulação do capital. Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 mar. 2022.

Recebido em: *Abril/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.

Competências Pedagógicas em Masetto: um estudo bibliométrico

Estela Maris Giordani¹

Nandria Scherer²

Thays Corrêa Ramires³

RESUMO

As Competências Pedagógicas são essenciais para que os professores do Ensino Superior cumpram sua função docente de formar profissionais qualificados. O objetivo da pesquisa é analisar quais tipos de publicações, em quais áreas de conhecimento, qual ano de publicação e quais citações possuem o termo “Competências Pedagógicas” no título, e/ou resumo e/ou palavras-chave. A escolha do termo “Competências Pedagógicas” em Masetto deu-se porque foi o autor que cunhou o termo e o conceito, pois compreende a necessidade de todos os professores universitários terem essa formação para poderem cumprir com suas funções de ensino. A pesquisa bibliométrica pretende analisar as produções científicas sobre a temática Competências Pedagógicas, a partir de Masetto. A presente pesquisa é caracterizada quanto à sua natureza descritiva de abordagens quantitativas e qualitativas. A análise ponderou os seguintes elementos: evolução temporal, número total de publicações, principais citações. Como método para análise dos dados, utilizou-se a tabela do *Excel*[®] para a construção das nuvens de palavras-chave e dos resumos. Os resultados da pesquisa evidenciam que o tema é oportuno, uma vez que vem crescendo de forma

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Grupo de Pesquisa Pedagogia Ontopsicológica. Docente da Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-6125>. E-mail: estela.giordani@ufsm.br

² Mestranda em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2578-0536>. E-mail: scherernandria@gmail.com

³ Mestranda em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5551-9756>. E-mail: correathays27@gmail.com

significativa no decorrer dos anos. Conclui-se que a temática sobre as Competências Pedagógicas possui uma maior quantidade de produções científicas sem filtrar um autor específico.

Palavras-chave: competências pedagógicas; ensino superior; docência no ensino superior.

Pedagogical Skills in Masetto: a bibliometric study

ABSTRACT

Pedagogical Skills are essential for Higher Education teachers to fulfill their teaching function of training qualified professionals. The objective of the research is to analyze the types of publications, in which areas of knowledge, year of publication and citations have the term Pedagogical Competences in the title, and/or abstract and/or keywords. The choice of the term Pedagogical Competences in Masetto was because he was the author who coined the term and the concept, as he understands the need for all university professors to have this training in order to be able to fulfill their teaching functions. The bibliometric research intends to analyze the scientific productions on the theme Pedagogical Skills, from the author Masetto. This research is characterized by its descriptive nature of quantitative and qualitative approaches. The analysis considered the following elements: temporal evolution, total number of publications, main citations. As a method for data analysis, the Excel[®] table was used to build the clouds of keywords and summaries. The research results show that the theme is opportune, since it has been growing significantly over the years. It is concluded that the theme on Pedagogical Competences has a greater amount of scientific productions without filtering a specific author.

Keywords: pedagogical skills; university education; teaching in higher education.

Habilidades Pedagógicas en Masetto: un estudio bibliométrico

RESUMEN

Las Competencias Pedagógicas son esenciales para que los docentes de Educación Superior cumplan con su función docente de formar profesionales calificados. El objetivo de la investigación es analizar qué tipos de publicaciones, en qué áreas del conocimiento, qué año de publicación y qué citas tienen el término "Competencias Pedagógicas" en el título, y/o resumen y/o palabras clave. La elección del término "Competencias Pedagógicas" en Masetto se debió a que fue el autor quien acuñó el término y el concepto, pues entiende la necesidad de que todos los profesores universitarios tengan esta formación para poder cumplir con sus funciones docentes. La investigación bibliométrica pretende analizar las producciones científicas sobre el tema Habilidades Pedagógicas, de Masetto. La presente investigación se caracteriza según su carácter descriptivo de enfoques cuantitativos y cualitativos. El análisis consideró los siguientes elementos: evolución temporal, número total de publicaciones, principales citas. Como método de análisis de datos, se utilizó una tabla de Excel[®] para construir las nubes de palabras clave y los resúmenes. Los resultados de la investigación muestran que el tema es oportuno, ya que viene creciendo significativamente a lo largo de los años. Se concluye que el tema de las Competencias Pedagógicas tiene mayor cantidad de producciones científicas sin filtrar un autor específico.

Palabras clave: habilidades de enseñanza; enseñanza superior; docencia en la educación superior.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem no Ensino Superior tem sido marcada por crescentes e rápidas transformações, o desenvolvimento científico e

o tecnológico são os responsáveis por diversas mudanças, inclusive na maneira em que o professor irá conduzir suas aulas (GAETA 2019). Como consequência das transformações no ambiente das universidades aumentam também as exigências das Competências Pedagógicas dos docentes.

Um dos importantes pilares da evolução na área da Educação é atribuído à qualificação do professor em relação às suas Competências Pedagógicas e ao trabalho conjunto dos docentes com a universidade, agregando valor à formação profissional dos estudantes. Masetto (2018) entende que a evolução na educação atenta-se às necessidades da sociedade contemporânea e que devem ser incorporadas políticas educacionais propostas pelos órgãos competentes, realizando as mudanças curriculares necessárias e estimulando a aplicabilidade das novas metodologias de ensino. Estas promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e instrumentais para atender às demandas atuais acadêmicas e profissionais.

Estas transformações implicam não somente o professor gerenciar e delegar tarefas aos indivíduos, mas estimular os estudantes a participarem ativamente na sala de aula. Cabe ao professor o papel mediador no estímulo à problematização da realidade, à reflexão e ao trabalho em equipe (VENTURINI, 2022).

Sendo assim, justifica-se a escolha da temática devido à importância das Competências Pedagógicas dos professores universitários, ao compromisso com a docência no Ensino Superior, atuando com processos de aprendizagens, conduzindo o aluno ao desenvolvimento profissional com senso crítico e responsabilidade individual na construção de seu saber. "Exige isso tudo, e Competência Pedagógica: ele é um educador" (MASETTO, 2003, p. 13).

A delimitação do tema do artigo do estudo das Competências Pedagógicas no Ensino Superior a partir do autor Marcos Tarciso Masetto deu-se, pois foi o autor que cunhou o conceito, e, ao longo de sua trajetória de produção e pesquisas, debruçou-se sobre esse para compreender a formação pedagógica do professor universitário. Esta pesquisa possui como temática a produção científica, no Brasil, sobre as "Competências Pedagógicas" para a docência no Ensino

Superior, termo este cunhado por Masetto. De forma mais específica, definiu-se como objetivo geral do estudo analisar os tipos de publicações, em quais áreas de conhecimento, qual ano de publicação e quais citações possuem o termo Competências Pedagógicas no título, e/ou resumo e/ou palavras-chave.

A proposta deste artigo é responder a seguinte questão: como se configuram as produções científicas para a temática Competências Pedagógicas necessárias para a formação do professor no Ensino Superior do ponto de vista do tipo de publicação, área de conhecimento, ano e impacto da produção? Para responder à questão proposta, realizou-se um estudo bibliométrico, que buscou analisar a base de dados *Google Acadêmico*, a qual serviu de fonte de pesquisa.

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Buscou-se compreender as diferentes interpretações de autores sobre as Competências Pedagógicas, a fim de identificar em que consistem e como são formadas para habilitar a atuação do professor universitário e ajudá-lo a cumprir suas funções de ensino, seguindo os estudos de Masetto (2012). Entende-se que o conceito de competências está em constante modificação. Realizando estudos sobre o assunto, observou-se que o termo vem sendo utilizado em diferentes campos de saber, atribuindo assim diferentes sentidos e passando por modificações ao longo do tempo. Segundo Fleury e Fleury (2000), o conceito de "competências" pode ser acompanhado de tarefas, ou seja, um modelo de formação utilitarista e imediatista. Já Perrenoud (2004, p. 19) define competência como "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Compreende-se que as Competências Pedagógicas do professor no Ensino Superior são responsáveis por promover as aprendizagens dos acadêmicos. Aulas com debates realizam uma interface teoria e prática, sendo mais eficazes na retenção do conhecimento, e podem formar profissionais que tenham

“capacidade de reconstruir o saber e não apenas reproduzir o que foi aprendido de modo mecânico e acrítico” (ROMAN *et al.*, 2017, p. 350).

O docente irá possibilitar ao estudante diferentes formas de decidir e confrontar as suas ações, sendo o aluno protagonista das suas próprias aprendizagens em todas as suas dimensões (conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores). Segundo Vendruscolo (2015, p. 51), “a atuação docente é complexa e demanda um conjunto de competências específicas para que se alcancem os objetivos educacionais pretendidos”.

O professor universitário precisa demonstrar conhecimento sobre as Competências Pedagógicas, ou seja, deve priorizar e articular o conhecimento entre o ensino, a pesquisa e a extensão (ESTEVES, 2009; CUNHA, 2010). Ou seja, “[...] os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula” (LEITE, 2006, p. 501).

É necessário que o professor utilize de diferentes métodos, ou seja, “isso significa que para melhorar as diferentes aprendizagens dos alunos, será necessário promover a qualificação do professor” (DEMO, 1998, p. 21). O profissional competente é aquele que sabe gerir a complexidade, isso significa saber: agir com pertinência, mobilizar num dado contexto, combinar saberes múltiplos e heterogêneos, transpor, aprender e aprender a aprender, empenhar-se na resolução dos problemas (LE BOTERF, 2003).

Nunca se viu tanta inversão de valores, de escassez afetiva e de impossibilidade política, a utilização do discurso das competências na educação deve ser ressignificada de modo a subsidiar uma formação eticamente comprometida e tecnicamente sustentada (SORDI; SILVA, 2010), tendo os valores afetivos como essenciais para a construção de uma relação entre professores e alunos. Isto significa que o saber escutar é o princípio para a humanidade, com afetividade e escuta sensível, estabelecendo um relacionamento interpessoal respeitoso com seu educando, podendo assim orientá-lo e direcioná-lo (FREIRE, 1996).

Entretanto, a docência é uma profissão complexa, que exige aquisição de um conjunto de competências, formação, dedicação e

disponibilidade para o seu exercício (MASETTO, 2012). Libâneo (2008) afirma, é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação integral do profissional e da pessoa do aprendiz, não sendo apenas aquele que ministra uma disciplina.

Para contribuir com o desenvolvimento da formação docente, ressalta-se a importância da formação continuada, articulando o processo de valorização dos profissionais. Neste capítulo, procurou-se compreender quais são as Competências Pedagógicas, e quais são as suas importâncias para a formação do professor universitário segundo a interpretação de diferentes autores. A seguir, a temática transformações e competências da função docente no Ensino Superior norteará as discussões.

TRANSFORMAÇÕES E COMPETÊNCIAS DA FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A função da docência no Ensino Superior é de extrema importância, pois é por meio dela que ocorre a formação profissional, determinando o direcionamento do aluno adulto no exercício da sua futura profissão (CAMPANHOLI, 2020). Oliveira e Cavalcanti (2021) destaca, como desafio, questões relacionadas às Competências Pedagógicas, sendo uma lacuna, na prática, docente, como, por exemplo, motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar.

O processo de docência no Ensino Superior começa com um discernimento e elaboração de propósitos, estrutura do conteúdo e desenvolvimento das ideias e ligações com as diferentes possibilidades de estabelecer relações dentro das disciplinas e com o mundo profissional (COSTA, 2022).

Estes aspectos diferenciam a docência no Ensino Superior da docência na Educação Básica e demonstram a demanda dos saberes de natureza pedagógica específicos para o Ensino Superior (PANIAGO, 2021). Diante dessa perspectiva, a docência no Ensino Superior concebe a educação como um processo libertador, humanizador e tão necessário para a construção de uma sociedade

mais justa, a partir da ação docente, de ser e existir enquanto sujeito histórico atravessado por visões de mundo e de educação (MONTEIRO, 2019).

As Competências Pedagógicas da docência no Ensino Superior requerem algumas dimensões formativas no sentido do uso das tecnologias, por meio das diferentes mídias em salas de aula dos cursos universitários (KENSKI, 2019).

Vianna, Oliveira Pavão e Santos Cá (2021) pontuam que o uso das plataformas de ensino tornou-se uma extensão das salas de aula. Além disso, exige uma atenção redobrada nas atividades, o aluno sentirá a responsabilidade com a disciplina e com o curso de graduação e pós-graduação, motivando-o para buscar informações sobre determinados temas. Essas são as primeiras regras para a aprendizagem nos meios digitais (MORAES, 2021).

A possibilidade de um percentual das aulas serem administradas a distância foi uma alternativa em tempos de pandemia da Covid-19. Assim, esse contexto gerou um novo Ensino Superior aberto, híbrido, que implica na integração entre ambientes de Ensino Superior presenciais e *online* e na convergência de práticas de ensino e de aprendizagem. Essas características norteiam as tecnologias e influenciam as necessidades de mudanças e inovações nos sistemas de docência no Ensino Superior (OTA, 2018). Os ambientes virtuais reduzem distâncias de deslocamentos e fundamentam essa nova sala de aula, que pode transformar a universidade num lugar “sem distâncias”, muros e barreiras (REZENDE, 2018).

Neste contexto, fica notório a necessidade da docência no Ensino Superior adotar Competências Pedagógicas ligadas com os novos tempos e desafios tecnológicos. Justamente adotar uma nova mentalidade, que permita reposicionar a instituição universitária mediante o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (FREIRES; MORGADO; BENTO, 2022).

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos para construir este estudo de natureza

básica descritiva. No desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, pois permite “uma análise e discussão por meio de um processo sequencial e comprobatório dos fatores investigados” (GATTI, 2004, p. 14).

Segundo Oliveira (2021), uma pesquisa de revisão sistemática é uma das modalidades de revisão, sendo um tipo de investigação científica de análise crítica sobre determinado tema, tendo como fonte de dados a literatura disponível. Este estudo está organizado em duas etapas: a primeira foi realizar uma pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*. Como descritor de busca, definiu-se o termo “Competências Pedagógicas”, cunhado por Masetto, considerando que o autor construiu ao longo de sua trajetória de pesquisa esse conceito. Para a delimitação temporal das publicações, foram definidos os anos de 2018 a novembro de 2022. Com essa busca, foram encontrados 148 estudos que alcançaram os critérios de inclusão, os quais eram conter as palavras “Competências Pedagógicas” e/ou citação de Masetto, em artigos, dissertações, teses, livros, entre outros.

Na segunda etapa, foram feitas leituras dos materiais de estudo encontrados, os títulos, palavras-chave e resumo. Logo, iniciou-se a organização das informações para a qual foi elaborado um quadro com as informações em planilha do *Microsoft Excel®*, sendo realizada a filtração dos dados, classificando os pertinentes aos propósitos do estudo proposto. Posteriormente, construíram-se as análises com base nas informações encontradas.

Quanto aos procedimentos, definiu-se trabalhar com o método bibliométrico. Chueke e Amatucci (2015, p. 2) o conceituam como “[...] a aplicação de métodos estatísticos e matemáticos na análise de obras literárias”. Assim ocorreu a classificação, análise e leitura das publicações por meio de palavras-chave e resumo. Para tanto, definiu-se, conforme objetivos específicos, um protocolo de questões: quais são os tipos de trabalhos mais publicados? Em quais áreas de conhecimento? Quais os anos de publicação? Que resultados estão sendo alcançados do ponto de vista das citações dos artigos?

A partir disso, foi possível reunir e avaliar de forma crítica os resultados de diversos estudos primários, acompanhando o percurso

científico do termo “Competências Pedagógicas” em um período específico, entre 2018 e novembro de 2022. Entende-se que este estudo pode contribuir para disseminar informações científicas, esclarecer controvérsias e auxiliar profissionais na formulação de novas pesquisas. Deste modo, a discussão e análise dos dados coletados são apresentadas na próxima seção.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Nesta seção, descreve-se e analisa-se os dados obtidos da pesquisa realizada na base *Google Acadêmico*, por meio da qual foram encontradas 304 publicações nos anos de 2018 a novembro de 2022. O período estabelecido foi dos últimos cinco anos de publicações, deste modo permaneceu um universo de 148 publicações para análise bibliométrica.

Nesta sessão, serão apresentados a Tabela 1 e posteriormente o Gráfico 1 dos tipos de estudos que mais utilizaram a temática: “Competências Pedagógicas”, cunhada por Masetto. Dentre esses, os artigos representaram 46,6% do total das publicações, as Dissertações 26,7% e as Teses 11,0%. Ainda foi objeto de temática de Trabalhos de Conclusão de Curso (6,8%), Livros (4,1%), Monografias (0,7%) e Artigo final (0,7%).

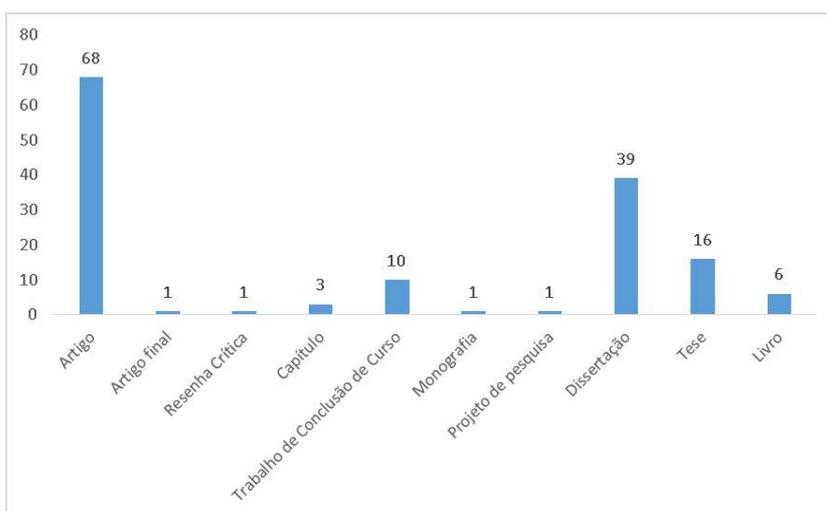
Tabela 1: Produções acadêmicas com o tema Competências Pedagógicas

Tipo	Quantidade	% Relativo
Artigo	68	46,6%
Artigo final	1	0,7%
Resenha Crítica	1	0,7%
Capítulo	3	2,1%
Trabalho de Conclusão de Curso	10	6,8%
Monografia	1	0,7%

Projeto de pesquisa	1	0,7%
Dissertação	39	26,7%
Tese	16	11,0%
Livro	6	4,1%
Total	146	100,0%

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Gráfico 1: Produções



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

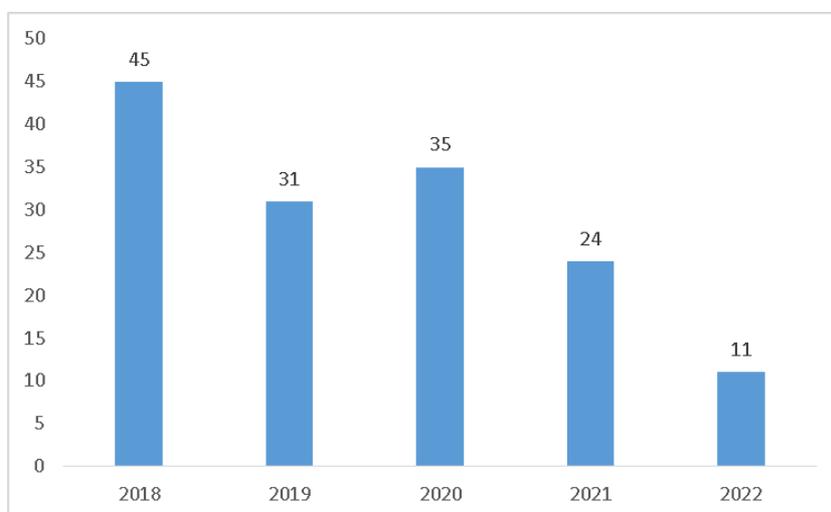
Foi possível identificar a quantidade de publicações por ano, apresentada na Tabela 2, sendo que no ano de 2018 registra-se o maior número de publicações, no ano seguinte há uma queda, contudo em 2020 nota-se um aumento no número de publicações com esta temática. No Gráfico 2, pode-se observar que, nos anos de 2018, 2019 e 2020, ocorreu uma maior quantidade de produções do que nos demais anos e que, com o passar dos anos, curiosamente o número de publicações que utilizam a temática "Competências Pedagógicas" vem progressivamente caindo de 45, em 2018, para 11, em 2022.

Tabela 2 - Quantitativo de publicações por ano

Tipo	Quantidade	% Relativo
2018	45	30,8%
2019	31	21,2%
2020	35	24,0%
2021	24	16,4%
2022	11	7,5%
Total	146	100,0%

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Gráfico 2: Quantitativo de publicações por ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

OS ESTUDOS MAIS CITADOS

Dentre as 148 publicações encontradas, 5 artigos se destacaram em relação aos demais pela maior quantidade de

citações, conforme Quadro 1, que apresenta o título, o ano de publicação e o número de citações.

Quadro 1- Publicações com mais citações

Título	Ano	Número de Citações
Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior	2019	05
Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura	2018	08
Educar no presente efêmero para um futuro incerto	2019	09
Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais	2021	09
Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores	2018	08

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O artigo “Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior”, das autoras Flávia Wagner, Maria Isabel da Cunha, foi publicado em 2019 na *Revista Em Aberto*, com o tema “Inovação pedagógica no Ensino Superior”. Teve como objetivo identificar características de inovações pedagógicas consolidadas em estudos e políticas da área da educação. Foram abordados estudos que trazem reflexões sobre a pós-modernidade e o impacto na educação. Para alcançar os resultados, optou-se pela pesquisa bibliográfica, e a interpretação trouxe oito indicadores sobre a inovação pedagógica na educação superior. São eles: 1) o conceito de inovação pressupõe referenciais; 2) a inovação é estimulada pelos cenários emergentes; 3) a inovação requer mudanças epistemológicas; 4) a inovação pedagógica assume o protagonismo

do sujeito; 5) a inovação conta com a reconfiguração de saberes; 6) às tecnologias da informação podem favorecer a inovação; 7) a inovação pressupõe planejamento e avaliação; 8) as tendências de inovação curricular pressupõem: a curricularização da extensão, a educação inclusiva, a internacionalização, o ensino híbrido e as iniciativas de *start-ups* e laboratórios de inovação.

Com o intuito de enriquecer as Competências Pedagógicas, os professores de Ensino Superior proporcionam aos estudantes aulas inovadoras, por meio de recursos digitais. Além disso, essas aulas, mais atrativas e participativas, resultam em estudantes que compartilham e constroem diversos conhecimentos a partir das inovações pedagógicas.

O artigo "Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura", dos autores Joene Vieira-Santos, Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, publicado em 2018 na *Revista Acta Scientiarum. Educação*, teve como objetivo realizar uma revisão sistemática para avaliar a produção científica sobre Habilidades Sociais relacionadas à atuação docente no Ensino Superior na modalidade presencial. Foram analisados 23 artigos, publicados até novembro de 2015, em seis bases de dados distintas (Scielo Brasil, PEPISIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS e PsycArticles). As Habilidades Sociais foram avaliadas por alunos, docentes e pesquisadores e, em 47,9% dos artigos, envolveram o emprego de instrumentos validados. As classes de Habilidades Sociais mais abordadas foram comunicação (82,6%), trabalho (52,1%) e expressão de sentimentos positivos (39,1%).

Destaca-se que esse artigo toma maiores proporções em relação às Competências Pedagógicas, nesse sentido os professores do Ensino Superior precisam se adaptar às transformações sociais e relacioná-las mediante o desenvolvimento de competências, capacidades, concepções de formar pessoas e profissionais. Ao se trabalhar com Competências Pedagógicas e sociais com os estudantes do Ensino Superior, o trabalho pedagógico passa a exigir do docente formas mais efetivas, pois as habilidades e atitudes de uso cotidiano na sociedade se potencializam no convívio com o aluno e o docente. Desta maneira, as Competências Pedagógicas sociais abrangem a temática estudada neste artigo, mostrando necessárias

as mudanças nesse contexto de habilidades sociais, que qualifiquem a formação dos docentes no Ensino Superior.

O artigo “Educar no presente efêmero para um futuro incerto”, do autor José Lauro Martins, publicado em 2019 na *Revista Observatório*, com o tema Tecnologias ciberculturais e Educação Empreendedora. Teve como objetivo promover um viés para o debate educacional para a educação no século XXI, trazendo tópicos sobre as tecnologias digitais de comunicação e informação, que abalam as estruturas centenárias da educação, e a autonomia que esta tecnologia possibilita contrastar com o modelo de escola e da educação oficial que se tem.

Esse artigo traz uma importante discussão no âmbito do Ensino Superior e os seus desafios, relacionados às Competências Pedagógicas, sobretudo pela necessidade de desenvolver situações de aprendizagem em ambientes digitais. Para tal desafio, torna-se essencial as Competências Pedagógicas se aliarem com ferramentas digitais. A criação de programas de formação docente e a adaptação das universidades ao mundo digital fazem com que ambas caminhem na mesma direção em prol da aprendizagem de qualidade no Ensino Superior.

O artigo “Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais”, dos autores Ismael Lemes Vieira Júnior, José Carlos de Melo, foi publicado em 2021 na *Revista Brazilian Journal of Development*. O objetivo geral do artigo foi analisar conceitos e concepções de teóricos sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do acadêmico. Com o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura que foram realizados para elaboração desta investigação, foi possível perceber a grande importância da tecnologia digital na área da Educação. Na prática, o docente trouxe um grande dinamismo, pois possibilitou uma articulação maior entre teoria e prática, facilitando a explicação e o entendimento do acadêmico e de suas necessidades atualmente, pois anteriormente quase não a utilizava.

Por meio dos artigos analisados, ficou evidente o crescente uso das tecnologias no processo educativo, impulsionando novas Competências Pedagógicas, levando os docentes ao

desenvolvimento de competências digitais para alcançar as diversas aprendizagens. No caso do Ensino Superior, cada vez mais é importante repensar os processos educativos e estabelecer novas formas de aprendizagens. De fato, a aprendizagem ocorre, cada vez mais, numa mistura de espaços, presenciais e/ou a distância, estando hoje professores e estudantes imersos numa cultura digital. Perante esses acontecimentos, é necessário traçar um cenário formativo que possibilite a capacitação dos docentes do Ensino Superior para melhor conseguirem enfrentar as necessidades atuais e as Competências Pedagógicas serem potencializadas.

O artigo “Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores”, dos autores, Jefferson Rodrigues Pereira, Caissa Veloso e Sousa, Natália Xavier Bueno e Leonardo Tadeu dos Santos, publicado em 2018 na Revista *Teoria e Prática em Administração*, teve como objetivo analisar como o estágio docente supervisionado pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a percepção de mestres e doutores egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de instituições de Ensino Superior, localizadas no estado de Minas Gerais. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter descritivo, à luz de uma abordagem qualitativa, com 19 mestres e doutores egressos de programas de mestrado e doutorado de diferentes cursos e universidades dos países.

Dentre os resultados alcançados destaca-se que, apesar das críticas e inquietações, que circundam essa temática, a prática de estágio docente foi avaliada como uma metodologia importante no processo de formação do futuro professor, pois permite o contato dos graduandos com os estudantes de graduação. Tal experiência proporciona ao professor em formação aplicar os seus conhecimentos adquiridos academicamente em situações que irão simular a prática profissional e isso os possibilita exercer as suas habilidades. O professor universitário não pode estar estagnado aos métodos antiquados de ensino, mas, para isso, é necessário que ele esteja atualizado e que considere as suas Competências Pedagógicas adquiridas ao longo da sua formação: elas serão necessárias para dar conta das diversas demandas no ensino.

da sociedade que acabam impulsionando os estudos sobre as Competências Pedagógicas.

Os meios que mais empregaram o tema foram os artigos e as dissertações, que juntos representaram 73,3% dos registros na base de dados analisada. No período estudado, a temática apresentou um índice maior de publicações no ano de 2018, que chegou a obter 45 registros no ano, sendo que, com o decorrer do tempo, houve uma baixa até o mês de novembro de 2022, que teve 11 registros verificados, sendo que, de 2018 até novembro 2022, gradativamente observou-se uma baixa dessas publicações.

Com a análise das principais citações e da nuvem de palavras, pôde-se concluir que as palavras mais relevantes nas publicações (ensino, formação, docente e superior) são condizentes com o conceito de Competências Pedagógicas discutidas teoricamente nesta pesquisa. Percebeu-se, ainda, que os artigos que empregam os termos "tecnologias", identificados pela nuvem de palavras, demonstraram que se associam ao termo Competências Pedagógicas, revelando assim sua relevância.

Como limitações para a elaboração do estudo, com a temática "Competências Pedagógicas no Ensino Superior" não foi encontrado um número relevante de trabalhos, pelo emprego da palavra "superior", que pode ter restringido os estudos sobre a temática: Competências Pedagógicas e suas tecnologias. Acredita-se que existam mais trabalhos, uma vez que foi um tema ressaltado durante a realização dos resultados. Como limitação do estudo, destaca-se a realização em apenas uma base de dados, e também, ao inserir a procura sobre Competências Pedagógicas na Administração Pública, não se encontrou um número suficiente de produções científicas para análise bibliométrica. Sugere-se, para estudos futuros, que seja ampliada a amostra, abrangendo eventos acadêmicos, (inter)nacionais, periódicos, bem como outras bases de dados científicos.

Referências

ALVES, D. C. L. **A percepção dos professores sobre o uso das mídias e tecnologias na prática docente e suas contribuições no**

Ifsuldeminas. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191577>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, A. F. G. da. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: implicações da formação inicial e do início da carreira. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234638>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. *Internext*, v. 10, n. 2, p. 1-5, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18568/1980-4865.1021-5>.

CUNHA, M. I. da (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, p. 21, 1998.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/132>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: Um Quebra-Cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira. São Paulo: Atlas. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRES, T.; MORGADO, J. C.; BENTO, M. Tecnologias móveis como estratégia de desenvolvimento e (re)encantamento profissional docente: O que pensam os professores veteranos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 428-448, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.24177>.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora Senac São Paulo, 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

PANIAGO, L. Os saberes pedagógicos específicos para a docência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 19.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9872. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. São Paulo: Artmed editora. 2003.

LEITE, D. (org). Avaliação da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2006. v. 2, p. 459-507.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, 2016. DOI: 10.18554/rt.v8i2.1550. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. [S. l.]: Summus Editorial, 2018.

MELO, M. C. M. **O uso da informação para solução de casos clínicos**: investigando uma rede de diálogos presenciais e virtuais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13029>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MONTEIRO, A. R. **Prática docente inspirada em Paulo Freire**: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22017>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MORAES, R. **Percursos de Formação de Professores de Ciências**: histórias de formação e profissionalização. [S. l.]: Editora Appris, 2021.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, C. O. de; CAVALCANTI, A. C. D. S. Desafios e caminhos da formação de professores e sua prática de ensino: ensino superior e mestre-escola. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE, 4., 2021. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2021. Tema: intersecção entre universidade e escola. p. 1-10.

OTA, M. A. **Adaptatividade em ambientes virtuais**: Uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7370>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REZENDE, A. G. **Percepções de professores e alunos sobre a escrita colaborativa em curso técnico EAD**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D. da; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and biomedical research**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/73911>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SORDI, M. R.; SILVA, M. M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. *In*: Rovai, E. (org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010. p. 34-100.

VENDRUSCOLO, M. I. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por educação à distância**. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIANNA, C.; OLIVEIRA PAVÃO, S. M. de; SANTOS CÁ, T. G. dos. Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41102>.

Recebido em: *Janeiro/ 2023*.

Aprovado em: *Abril/ 2023*.

Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade

Josimar de Aparecido Vieira¹

Daize Duarte Sampaio²

Gisele Santos de Oliveira³

RESUMO

A formação de professores é tema recorrente em pesquisas de diversas áreas, sendo considerado instrumento indispensável para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Este ensaio tem como foco o processo de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) diante dos desafios atuais para o desenvolvimento desta modalidade de educação com a finalidade de aprimorar esse processo. Parte-se da inferência que a atividade docente e a formação de professores para a EPT têm sofrido impactos provenientes da intervenção estatal sobre a legislação educacional numa tentativa de alinhá-las aos interesses dos processos produtivos e econômicos. Constituído por meio de uma pesquisa bibliográfica seguindo uma abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica envolvendo os autores: Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa;

¹ Doutor em Educação. Professor do ensino básico, técnico e tecnológico (área de Pedagogia) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica. Técnica na Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4280-5977>. E-mail: daize.sampaio@ufpel.br.

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Advogada. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0130-3157>. E-mail: adv.gigely@gmail.com.

Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre outros. Por se tratar de tema extenso, encontra-se estruturado apresentando uma retrospectiva da formação de professores no Brasil, desafios atuais e a instrumentalidade na formação de professores para a EPT. Esses pontos, apresentados de forma interligada e interdependente, indicam que, para atender os princípios de uma educação *omnilateral*, os professores da EPT devem construir sua identidade profissional, instrumentalizando seu fazer e encontrando formas de enfrentar os desafios atuais que se impõem ao processo ensino-aprendizagem, direcionando as políticas educacionais para uma nova perspectiva.

Palavras-chave: formação de professores; docência da educação profissional e tecnológica; instrumentalidade da formação docente.

Teacher training for professional and technological education: adversities and instrumentality

ABSTRACT

Teacher training is a recurrent theme in research in several areas, being considered an indispensable instrument to democratize people's access to culture, information and work. This essay focuses on the process of teacher education for Professional and Technological Education (EFA) in view of the current challenges for the development of this education modality in order to improve this process. It is based on the inference that the teaching activity and teacher training for EFA have suffered impacts from state intervention on educational legislation in an attempt to align them with the interests of the productive and economic processes. It was produced by means of a bibliographical research following a qualitative approach, involving the authors: Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011),

Libâneo, Oliveira and Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) among others. Because it is an extensive theme, it is structured presenting a retrospective of teacher education in Brazil, current challenges and instrumentality in teacher education for EFA. These points, presented in an interconnected and interdependent way, indicate that, to meet the principles of an omnilateral education, teachers of EFA must build their professional identity, instrumentalizing their work and finding ways to face the current challenges that are imposed on the teaching-learning process, directing educational policies towards a new perspective.

Keywords: teacher education; teaching in professional and technological education; instrumentality in teacher education.

Formación del profesorado de formación profesional y tecnológica: adversidades e instrumentalidad

RESUMEN

La formación de profesores es un tema recurrente en la investigación en diversas áreas, siendo considerada un instrumento indispensable para democratizar el acceso de las personas a la cultura, a la información y al trabajo. Este ensayo se centra en el proceso de formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) frente a los desafíos actuales para el desarrollo de esta modalidad educativa con el fin de mejorar este proceso. Parte de la inferencia de que la actividad docente y la formación de profesores para la EPT han sufrido impactos de la intervención estatal sobre la legislación educativa en un intento por alinearlas a los intereses de los procesos productivos y económicos. Constituido por medio de una investigación bibliográfica siguiendo un abordaje cualitativo, fue producido por medio de investigación bibliográfica involucrando a los autores: Alves (2007), Calvo; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo,

Oliveira y Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre otros. Por tratarse de un tema extenso, se estructura presentando una retrospectiva de la formación docente en Brasil, los desafíos actuales y la instrumentalidad en la formación docente para la EPT. Estos puntos, presentados de forma interconectada e interdependiente, indican que, para cumplir con los principios de una educación omnilateral, los profesores de EPT deben construir su identidad profesional, instrumentalizando su hacer y encontrando formas de enfrentar los desafíos actuales que se imponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando las políticas educativas hacia una nueva perspectiva.

Palabras clave: formación del profesorado; enseñanza en la educación profesional y tecnológica; instrumentalidad en la formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não está afastada do contexto que constitui a sociedade capitalista, merecendo serem analisados aspectos que são capazes de validar possíveis propostas de mudanças nesta modalidade educacional que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 em que define e regulariza a organização da educação brasileira (BRASIL, 1996). Historicamente, a EPT teve sua demanda direcionada para o atendimento do setor produtivo e, assim, as políticas educacionais para este segmento sempre tiveram a finalidade de atender ao mercado econômico.

Para se ter uma ideia da abrangência atual da EPT, no art. 39, § 2º da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consta que a EPT “Abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 17). Esta modalidade de ensino está integrada aos diferentes níveis, etapas, formas e

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, tendo como função social a educação profissional e tecnológica, entendida de forma ampla e universal. Isso demonstra a sua abrangência, que inclui cursos de educação básica (ensino médio integrado à educação profissional), superior (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologias), de pós-graduação (lato e stricto sensu) e de capacitação profissional. Em todos os níveis e formas de oferecimento da EPT, a presença (e formação) de professores se encontra presente de forma imperativa.

Diante dessas considerações, Machado (2011) destaca a importância da formação de professores para que esse conjunto de ações se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Entretanto, no discurso político é possível perceber uma concepção conservadora para a EPT que diverge da perspectiva de formação integral e, diante deste contexto, cabe manifestar preocupação com os rumos postos a esta modalidade de ensino.

Tendo este pressuposto como orientação, este estudo, sem contemplar, naturalmente, todo o conjunto de elementos que a influenciam, tem como foco o processo de formação de professores para a EPT diante dos desafios atuais para o desenvolvimento desta modalidade de educação com a finalidade de aprimorar esse processo. Considerando que esse processo demanda esforços em várias frentes e que uma dessas frentes está, de acordo com Oliveira e Sales (2015), no grande número de professores não licenciados atuando na EPT, neste estudo é recordado o histórico de formação da profissão docente e, na sequência, é resgatado aspectos do processo de formação docente para a EPT, culminando por dissertar sobre a instrumentalidade na formação de professores para a EPT. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições

próprios dos espaços educativos. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica conforme sugerem Marconi e Lakatos (2010), ou seja, teve a finalidade de colocar os pesquisadores em contato direto com o que já foi escrito, analisado e estudado sobre determinado assunto. Seguem ainda orientações dessas autoras quando destacam que pesquisas com esta técnica não se tratam de mera repetição de ideias, e sim, da análise “[...] de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

Foi realizada a partir de material publicado, com incidência em obras de autores como Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre outros, por apresentarem estudos relacionados ao assunto de interesse. Por se tratar de uma investigação que utiliza a pesquisa bibliográfica, está dispensado de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução 510/2016.

No processo de revisão bibliográfica, foram definidas as categorias de análise, seguindo orientações de Minayo (2004) que aponta diferentes tipos de análise de conteúdo, ou seja, de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Neste estudo foi dado destaque ao último tipo que se propõe a “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p. 210), utilizando-a de forma mais interpretativa. Diante desta contribuição de Minayo (2004), a busca pelos dados, nas obras referenciais, seguiu a organização que foi dada ao estudo conforme consta na introdução, que deram origem a três categorias, quais sejam: histórico de formação da profissão

docente, processo de formação docente para a EPT e instrumentalidade na formação de professores para a EPT.

RETROSPECTIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões sobre a estruturação da profissão docente ocupam espaço central nos debates sobre educação há algum tempo. Na atualidade essas discussões se intensificaram buscando alternativas que contemplem as expectativas para uma práxis voltada para uma educação integral. Como destaca Imbernon (2011, p. 41) “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

Já Nóvoa (1992), ao tratar de formação de professores, aponta que:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 17).

Pensar como a docência foi projetada e implementada no Brasil requer que se volte no tempo e busque-se encontrar a história das correntes pedagógicas e suas influências na formação de professores. Ao longo do século passado, algumas dessas correntes emergiram e foram responsáveis por delinear o modo com que os professores foram formados.

Nesta direção, Nóvoa (1995, p. 14), afirma que “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”. Deste modo, Castro (2016), entende a importância do resgate da profissionalização docente como modo de encontrar elementos que expliquem a docência e que permitam a elaboração de propostas que equacionem os problemas atuais.

Ainda apoiado em Nóvoa (1991), é possível apontar que a docência teve sua origem a partir da ação religiosa durante a colonização, passando, a seguir, para a reforma pombalina, que “[...] objetivava o deslocamento de uma sociedade eclesiástica para a organização de uma sociedade civil” (GAUER, 1996, p. 34). No entanto, para Castro (2016), foi somente a partir de 1820 que surgiu a preocupação com a formação de professores.

Assim sendo, com a Lei Geral do Ensino de 1827, foram criadas escolas e organizados critérios para a seleção de professores (CASTRO, 2016). Para Barros (1986), a formação tinha como fundamento o iluminismo, indo de encontro às ideias conservadoras do grupo dominante da época. Castro (2016) afirma que no decorrer do período aconteceram algumas reformas, mas somente no final do século é que o currículo passou a ser unificado. Para ela, com a proclamação da República se observou “[...] a influência das filosofias científicas e a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público” (CASTRO, 2016, p. 233).

Castro (2016, p. 233) relata, ainda, que “[...] a reforma paulista realizada [por] Caetano Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da Escola Normal e contemplou as suas escolas-modelos anexas, bem como a prática de ensino” que os estudantes deveriam lá realizar. A autora refere que uma das metas propostas de preparação docente foi efetivada, acrescentando-se a prática em estágio, entretanto manifestou-se um dualismo com o surgimento das escolas normais primárias e das escolas normais secundárias.

A questão educacional foi tema central durante a década de 1920 e as reformas educacionais que aconteceram se fundamentavam no escolanovismo (CASTRO, 2016). Alves (2007, p. 268) pondera que este foi um momento “[...] marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas” onde a “[...] elite intelectual brasileira propunha conduzir o país à modernização por meio da educação”. Para o autor:

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de ideias oriundas da Europa e dos Estados

Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos (ALVES, 2007, p. 268).

Alves (2007) salienta que, conforme apontava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, à docência deveria partir de uma educação superior, pois, com o estudante no centro da aprendizagem, o currículo assumia um papel fundamental e também os modos de ensinar. Porém, no embate de forças entre o movimento de renovação e o conservadorismo, o segundo preponderou, mostrando como se organizava o pensamento dos detentores do poder e fazendo com que o movimento, entre avanços e recuos, não lograsse êxito (ALVES, 2007).

Contudo:

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal, “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 1984, p. 164).

Para Alves (2007), a década de 1950, contudo, foi um período de intenso desenvolvimento econômico, marcado pela concentração do capital e pelo conflito entre o desenvolvimento nacional e a necessidade de investimento de fora do país. Ao fim

desta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 4024/61:

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registra-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (CASTRO, 2016, p. 236).

A tensão proveniente entre o desenvolvimento do país a partir do grande capital foi fator fundamental para o Golpe de 1964, que culminou com a ditadura burgo-militar e em uma nova fase do capitalismo no Brasil. A educação, então, foi permeada por um discurso economicista que levou a “[...] um ambiente favorável à racionalização da educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas” (ALVES, 2007, p. 269).

A formação de professores, então, passou a ter como fundamento a aquisição de condutas e habilidades mensuráveis e dirigidas à produtividade. Nesse aspecto, no tecnicismo, “[...] tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino” (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 313).

Na Lei 5692/71, LDBEN, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, “[...] o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso” (CASTRO, 2016, p. 237).

Com o decorrer do tempo a ditadura militar brasileira, caracterizada por seu aspecto opressor, vai sendo invalidada. Em um contexto de colapso econômico, subordinação ao capital

estrangeiro e de intensas movimentações de oposição, surge a pedagogia histórico-crítica (ALVES, 2007).

O autor expõe que

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983 (ALVES, 2007, p. 269).

Esta corrente pedagógica sofre influência do materialismo-histórico e do materialismo-dialético, trabalhando a leitura concreta da sociedade capitalista para que a pedagogia contribua para a transformação da sociedade. Deste modo, insere à prática docente um caráter político que direciona a educação para libertação da classe trabalhadora por meio da aquisição do conhecimento sistematizado (ALVES, 2007).

Com a redemocratização do país e a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, a Escola Normal em nível secundário foi extinta. Entre outros aspectos, essa lei normatizou a formação de professores e de especialistas por meio de cursos superiores e de pós-graduação (CASTRO, 2016).

Esta breve incursão na história da educação permite a apreensão da ideologia presente no ensino que fez com que, nos mais diversos períodos, predominasse a assistência à educação das elites. No entanto, também é possível observar que, quando existem brechas, os professores encontram formas de ampliar as oportunidades de acesso e buscam modos de romper com um modelo dirigido à reprodução da sociedade capitalista e estas condições impactam diretamente na formação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando se trata de refletir sobre a formação de professores para a EPT, tem-se, antes, que lembrar que esta modalidade de

educação, historicamente, esteve associada à necessidade de mão de obra especializada com o objetivo de elevar a produtividade e o desenvolvimento econômico. Assim, a primeira constatação que se tem é de que tem a finalidade de reproduzir a sociedade instituída.

Então, é relevante salientar como o Estado previa, em suas leis, a formação de professores para esta modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 4024/61, em seu capítulo IV, artigo 59, trazia que a “[...] formação de professores para o ensino médio [seria] feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961).

A lei que a sucede, Lei 5692/71, contudo, trouxe a profissionalização compulsória para o ensino médio. Em sua redação, acerca da formação docente, “[...] condicionou a oferta das habilitações profissionais às necessidades do mercado de trabalho, apresentando como uma das justificativas para a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau” (COSTA; COUTINHO, 2017, p. 5).

De acordo com os autores:

Em complementação a essa lei tem a Portaria Ministerial nº 432/71 que instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". A essas, denominaram de Esquema I para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 horas, e de Esquema II para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas (BRASIL, 1971 apud COSTA; COUTINHO, 2017, p. 5).

O parecer CFE nº 335/82, entretanto, trouxe a alternativa de que bacharéis desenvolvessem atividades docentes, sendo-lhes oportunizada a formação pedagógica. Este mesmo documento estipulava que aos técnicos de nível médio seria fornecida a

formação pedagógica e a formação de conteúdo, de forma a completar sua formação (BRASIL, 1982).

Porém, para Costa e Coutinho (2017, p. 6), “[...] as determinações legais e oficiais não foram suficientes para promover a inserção de profissionais habilitados, em cursos de pedagogia e/ou licenciaturas, nas salas de aula dos cursos técnicos”. Contudo, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe uma perspectiva de formação docente voltada para a necessidade de formação específica para atuação na educação básica, feita em “[...] curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Ainda assim, não houve prática efetiva desta determinação, o que levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a regulamentar, por meio da Resolução nº 02/97, os programas de especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997).

De acordo com Machado (2008, p. 14):

Em 4/4/2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/ CP nº 5/06, que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/02 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer prevê que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

No ano de 2015, o CNE, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Art. 2º desta Resolução consta que essas diretrizes se aplicam à formação de

professores para o exercício da docência na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, na EPT assim como nas demais modalidades de ensino existentes (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, permite a contratação de profissionais de notório saber para lecionarem aulas afins a sua formação (BALD; FASSINI, 2018). Desta maneira, a Lei nº 13.415/17, em seu artigo 6º, estabelece que o artigo 61º da Lei nº 9.394/96, passa a ter as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 (BRASIL, 2017).

Segundo Ribeiro (2016 apud SILVA; BOUTIN, 2018) a referida lei despreza a qualidade do ensino por meio da formação docente. Para ela, o retrocesso, neste sentido, está no fato de que se desconsidera, na relação da educação com o trabalho, a possibilidade de uma leitura concreta da posição do trabalhador na sociedade capitalista.

Por fim, é preciso mencionar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo XVII desta resolução trata da formação docente na educação profissional e tecnológica. Entre outros destaques, consta que a formação inicial para a docência na EPT de nível médio deve ser realizada em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na

área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço.

Já para o exercício do magistério nos cursos de EPT de graduação, esta legislação menciona que o professor deve possuir a formação acadêmica exigida para o nível superior, nos termos do art. 66 da Lei 9.394/1996. Ainda consta que a formação do docente da EPT, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área.

No que diz respeito a atuação em cursos de qualificação profissional, esta resolução normatiza que podem atuar instrutores de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos e de nível superior, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.

Isto posto, independentemente de onde atua, cabe ao professor da EPT buscar o resgate do sentido fundamental da EPT, encontrando modos de formar estudantes capazes de se posicionar criticamente no mundo do trabalho, visualizando as contradições existentes entre capital, trabalho e educação. Isto impõe uma prática político-pedagógica que deve ser construída além dos limites da sua formação formal.

A INSTRUMENTALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta práxis reflexiva, necessária para a formação omnilateral do estudante da EPT, deve resultar na instrumentalização do professor. Deste modo, esta instrumentalização se constitui na construção e no uso de ferramentas de enfrentamento aos insucessos e aos problemas que vão surgindo, ao longo do tempo,

no campo de ação profissional. Como enfatizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 30), os professores

[...] já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada.

Nesta direção, as reflexões acerca dos saberes docentes vêm sendo objeto de estudo por pesquisadores que buscam novos conceitos e posturas profissionais capazes de impulsionar a formação (ALVES, 2007). Em conformidade com o pensamento de Santos e Oliveira (2017):

A educação como um todo tem o papel importante na construção e elaboração de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo, sociedade e de comportamento, que pode, também, vir a ser contra hegemônica. Tem papel significativo no processo de reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica. Nesse sentido, a organicidade dos intelectuais, não está voltada para a construção de uma vontade coletiva, submissa à vontade do Estado, mas à disseminação de uma nova concepção de mundo. Tal processo requer dos mesmos uma postura de rompimento com uma posição tradicional e a criação de mecanismos que permitam se contrapor as classes dominantes. É urgente a construção de uma visão organizada de mundo que seja articulada com um ato pedagógico e político. Não é uma construção imediata, impositiva, arbitrária. Nesse sentido, o acesso a uma educação formativa, humanista e criadora para às massas é passo fundamental para elaboração de uma nova cultura, de uma nova

hegemonia e de uma nova ordem social (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 524).

De acordo com Freitas (2002), tanto a educação quanto a formação têm sido direcionadas para a atenção à reestruturação produtiva dentro da lógica capitalista. Para ela, a flexibilização proposta nas políticas educacionais visa excluir da academia e da ciência a formação de professor. A autora entende que esta visão transfere a formação de professor para o campo da epistemologia da prática, em contraponto ao movimento dos educadores que buscam uma formação centrada na reflexividade.

Para tanto, torna-se necessário considerar que o processo de construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação continuada a sua consolidação, constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

Nesta perspectiva de intervenção estatal por meio de leis que descaracterizam a profissão docente, para Ramos (2017):

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 42).

Segundo Machado (2008, p. 11), “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a EPT, no Brasil”. Todavia, para a autora, atualmente, exige-se um padrão mais elevado em relação à formação de professor para a EPT:

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. Os professores da Educação Profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Machado (2008, p. 16) entende que a EPT, dentro da perspectiva escolar, é o estudo do “[...] trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”. Deste modo, a autora sustenta que a docência da EPT deve tratar “[...] da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas” (MACHADO, 2008, p. 16).

Deste modo:

É pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação

específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a educação é um processo de humanização que remete à instrumentalidade como forma de garantir a finalidade de refletir e encontrar soluções às questões que se impõem cotidianamente. Entretanto, o fazer docente se depara com desafios que necessitam do uso de referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para serem transpostos. Estas autoras entendem que

[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Destacam ainda que a construção da identidade profissional a partir da formação inicial, da práxis reflexiva e da formação continuada, deve contar com o apoio institucional e ter os elementos imprescindíveis para a construção do processo identitário do docente. Para elas, existe necessidade de reconhecimento da epistemologia da profissão, da incorporação da hermenêutica à

ação, de investimentos no desenvolvimento docente, além de serem reconhecidos como sujeitos ativos no processo de construção e disseminação do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, para Machado (2008):

O perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Marcelo (2009) pondera que a profissão docente se encontra no limiar de uma nova concepção de docência, onde urge que os profissionais encontrem respostas aos desafios que surgem na educação. Para Cortella (2017, p. 29), é necessário “[...] repensar os fundamentos da articulação entre educação, epistemologia e política, com a finalidade de recolocar o problema desta articulação”.

Para Nóvoa (1992):

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores das decisões, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente. As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente (NÓVOA, 1992, p. 10).

Frente a esta situação, tanto a formação inicial quanto a continuada devem ir além de aspectos relativos ao conhecimento ou à técnica de ensino, pois os atores do cenário educacional devem problematizar o momento para encontrar formas de levar as políticas educacionais em direção de ultrapassar o atual paradigma socioeconômico. Dessa maneira, sua movimentação tem que ultrapassar os muros da escola para trazer visibilidade para a questão e encontrar o apoio da sociedade que permita reelaborar suas estratégias de ação.

SÍNTESE CONCLUSIVA E NOVAS QUESTÕES

Buscar novos rumos para o processo de formação de professores da EPT implica em resgatar como este vem acontecendo ao longo do tempo no país. Ao longo da história da EPT, o professor dessa modalidade de ensino foi tratado como um trabalhador qualificado por sua experiência, sem, obrigatoriamente, necessitar ter conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da profissão da docência.

A docência, que se originou da ação religiosa, sofreu a influência de diferentes correntes pedagógicas, de acordo com o pensamento dominante de cada época e este fato fez com que as políticas educacionais permitissem avanços e recuos à EPT. Entretanto, na atualidade, esta modalidade de ensino sofre com os reflexos de proposituras que a direcionam para a atenção aos interesses do modo capitalista de produção.

As referências analisadas dos autores envolvidos neste ensaio apontam para o entendimento da ausência de construções teóricas pertinentes e de incentivos para a formação docente, principalmente para os professores da EPT, e que as poucas tentativas de profissionalizar a docência na EPT não foram levadas ao cabo, além da presença de um discurso de flexibilização na educação, observa-se um retrocesso imposto à formação de professores que requer atenção e mobilização por parte dos professores, no sentido de minimizar os efeitos que isto possa trazer à docência.

Ainda, sobre este quadro, pesa a exigência de elevar-se o padrão de formação para os professores da EPT. Todas essas questões devem ser somadas e servir de fundamento para a construção de proposições que ampliem a formação e instrumentalizem os professores para a ação profissional e para a defesa ativa e contextualizada da educação.

São diversas as razões consideradas relevantes para que o professor de EPT cumpra seu papel diante da sociedade e seus estudantes. Dentre essas razões, este ensaio evidencia que o processo de formação do professor de EPT trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Além disso, é preciso estabelecer uma perspectiva onde:

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científicos tecnológicos e sócio históricos que lhe permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação (KUENZER, 2010, p. 500).

Por fim, refletir sobre o processo de formação de professores da EPT é essencial, pois a partir disso é possível pensar na formação continuada como caminho para qualificar esta modalidade de ensino. Mesmo reconhecendo que para o professor de EPT existem desafios diários, considera-se a necessidade de um processo de formação que o leve a refletir sobre as questões impostas pelo capitalismo, conhecer os processos educacionais e sociais, numa visão de totalidade, para saber enfrentá-los. “Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da compreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas” (KUENZER, 2010, p. 500). Com isso, formar pessoas que sejam capazes de encarar as mudanças sociais,

enfrentar a realidade com autonomia e flexibilidade e, dessa forma, acarar os desafios do mundo do trabalho com possibilidades de prosseguir nos estudos.

Esses desafios sugerem outras buscas teóricas e novas análises de novos dados de processos de formação de professores da EPT. Essas considerações aqui situadas são recentes e necessitam ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Permanece, portanto, a necessidade de futuras pesquisas nessa área. Pesquisas essas que venham a contribuir tanto para ampliar o debate, como para ratificar a necessidade de uma política para a formação de professores da EPT.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BALD, Volnei André; FASSINI, Edí. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BARROS, Roque Spencer Maciel. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024/61**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE/Especial nº 335/1982**. 1982. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?s_elect_action=&co_obra=58023. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento: Revista de educação**, n. 4, p. 225-245, 2016. Disponível em: www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/280/30. Acesso em: 21 out. 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. A formação de professores para a educação profissional e o notório saber: uma ponte para o passado. In: **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento em educação profissional**, Natal, RN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A8.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 19 out. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.** n. 32, v. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 21 out. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.
- NÓVOA, Antônio Sampaio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria e educação**. Porto Alegre/RS: Pannonica, V. 04, 1991.
- NÓVOA, Antônio Sampaio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.
- NÓVOA, Antônio Sampaio. Formação de professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antônio Sampaio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Rosilene Souza; SALES, Márcea Andrade. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação, II, 2015. **Anais...** Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015a.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Educação, Identidade e Profissão Docente. In: PIMENTA, Selma

Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 20 out. 2018.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**.

Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

SANTOS, Joedson Brito; OLIVEIRA, Angelita Almeida. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 3, p. 161-173, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i3.31618>. Acesso em: 19 out. 2018.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.

Educação Física no ensino remoto: contribuições e reflexões a partir do estágio supervisionado

Renan Santos Furtado¹

Elane Cristina Pinheiro Monteiro²

RESUMO

O presente estudo trata da especificidade da prática pedagógica em Educação Física no chamado ensino remoto a partir da contribuição do estágio supervisionado no processo de formação de professores colaboradores, em conjunto com estagiários do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Castanhal. Em termos de objetivo, este texto busca refletir sobre as características e implicações da prática pedagógica da Educação Física no ensino remoto. A partir de um conjunto de fontes bibliográficas, documentais e dos apontamentos de 12 estagiários, registrados por via de uma atividade escrita, sinalizamos que embora possam existir possibilidades de práticas críticas e inovadoras nesse modelo de ensino, devido à especificidade do conhecimento da Cultura Corporal de Movimento como saber orgânico e da dificuldade para a experiência formativa no contexto remoto, a efetivação da aula de Educação Física, em sua plenitude, foi prejudicada nesse formato de ensino.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ensino remoto; Educação Física.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Professor da Escola de Aplicação da UFPA. Integrante do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br.

² Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Aplicação da UFPA. Integrante do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6375-7807>. E-mail: elanepinheiro17@hotmail.com.

Physical Education in remote education: contributions and reflections from the supervised

ABSTRACT

The present study deals with the specificity of the pedagogical practice in Physical Education in the so-called Remote Teaching from the contribution of supervised internship in the process of training collaborating teachers together with interns of the Physical Education course at the Federal University of Pará – Campus de Chestnut. In terms of objective, this text seeks to reflect on the characteristics and implications of the pedagogical practice of Physical Education in Remote Teaching. From a set of bibliographic, documental and notes sources from 12 trainees registered through a written activity, we indicate that although there may be possibilities for critical and innovative practices in this teaching model, due to the specificity of knowledge of the Body Culture of Movement as organic knowledge and the difficulty for the formative experience in the remote context, the realization of the Physical Education class in its fullness was detrimental to this teaching format.

Keywords: supervised internship; remote teaching; Physical Education.

La Educación Física en la enseñanza a distancia: aportes y reflexiones desde la pasantía supervisada

RESUMEN

El presente estudio trata sobre la especificidad de la práctica pedagógica en Educación Física en la denominada Enseñanza a Distancia a partir del aporte de la pasantía supervisada en el proceso de formación de docentes colaboradores junto con pasantes del curso de Educación Física en la Universidad Federal de Pará – Campus de Castanhal. En términos de objetivo, este texto busca reflexionar sobre las características e implicaciones de la práctica

pedagógica de la Educación Física en la Enseñanza a Distancia. A partir de un conjunto de fuentes bibliográficas, documentales y apuntes de 12 pasantes registrados a través de una actividad escrita, señalamos que si bien puede haber posibilidades de prácticas críticas e innovadoras en este modelo de enseñanza, debido a la especificidad del conocimiento de la Cultura Corporal del Movimiento como saber orgánico y la dificultad para la experiencia formativa en el contexto remoto, la efectividad de la clase de Educación Física en su plenitud se vio perjudicial en este formato de enseñanza.

Palabras clave: pasantía supervisada; aprendizaje remote; Educación Física.

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende discutir a especificidade da prática pedagógica em Educação Física no chamado ensino remoto a partir da contribuição do estágio supervisionado no processo de formação de professores colaboradores, em conjunto com estagiários do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Castanhal. Cabe dizer que este estudo parte da premissa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa nos processos de formação. Desse ponto de vista, entendemos a pesquisa em sentido amplo, sendo categoria e meio para o trabalho pedagógico, bem como uma via para a reflexão sobre o fazer pedagógico, tendo em vista o avanço da prática educativa (FURTADO, 2019).

Assim, por intermédio de uma certa compreensão de educação presente em Freire (2008, 2016), concebemos o estágio supervisionado como um momento propício para a investigação sobre a prática de ensino. Além disso, pensamos o estágio como um complexo processo de formação de professores que se efetiva a partir do trabalho colaborativo e da reflexão sobre os elementos que condicionam a prática pedagógica nas escolas. Logo, cabe dizer que, no estágio supervisionado, existe uma interação formativa dialética e dialógica entre a Instituição de Ensino Superior (IES), a escola, por meio do professor colaborador e demais sujeitos que atuam na

cultura escolar³ (gestão escolar, estudantes, corpo técnico, funcionários etc.) e os estagiários, com suas representações, anseios e histórias de vidas. Do ponto de vista da compreensão de formação permanente (FREIRE, 2016), podemos dizer que todos os sujeitos envolvidos no estágio se encontram em processo de formação e aprendizagem.

Nesse sentido, gostaríamos de expor ao leitor uma hipótese que guiará nossas reflexões. Em nosso ponto de vista, que expressa o olhar e a compreensão de professores situados no âmbito da escola pública brasileira⁴, não houve aulas de Educação Física no ensino remoto. A afirmação pode parecer polêmica, ou gerar certo impacto, dado que nas mais diferentes realidades e dos mais diversos modos, falou-se em aula de Educação Física por via das novas tecnologias, da entrega de materiais didáticos, de atividades orientadas etc. Ou seja, a ideia de que aula é alguma coisa direcionada pelo professor e recebida/consumida pelo aluno possibilitaria que falássemos em aulas remotas de Educação Física. Contudo, nossas indagações, oriundas da reflexão sobre a prática (FREIRE, 2008), fizeram-nos pensar sobre a própria natureza da ação pedagógica que desenvolvemos no ensino remoto.

No que diz respeito à especificidade do componente curricular Educação Física, a partir de Betti (1994, 2007), Bregolato (2007), Bracht (2005, 2014), Darido e Souza Júnior (2013), apresentamos um conjunto de argumentos, com base em uma

³ Em acordo com Chervel (1990), concebemos a cultura escolar como uma autêntica e original cultura produzida pela escola, capaz de originar práticas criativas que, ao formar os indivíduos, ao mesmo tempo forjam uma cultura que penetra, molda, tensiona e modifica a própria sociedade. Vago (2012) apresenta alguns elementos que estruturam uma determinada cultura escolar, a dizer: um saber jurídico produzido especialmente para a escola, uma organização física dos espaços, os materiais escolares, a divulgação de novos métodos de ensino e a redefinição de currículos, disciplinas e tempos escolares.

⁴ Os autores deste texto são professores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Pontuamos que ainda que seja uma escola pública que tenha como público-alvo e receba uma quantidade significativa de estudantes das classes populares como a grande maioria das escolas públicas brasileiras, o fato de ser uma escola dentro da estrutura administrativa e pedagógica das IES faz com que a instituição em questão apresente algumas especificidades. Sendo assim, do ponto de vista das condições de trabalho e do suporte técnico-pedagógico para os professores, se não perfeitas, as atuais condições são satisfatórias.

compreensão particular de Educação Física e da especificidade da prática pedagógica desse componente curricular, que sustentam a ideia de que existe uma incompatibilidade do ensino remoto, que se efetiva por meio de práticas pedagógicas mediadas por plataformas síncronas e assíncronas, como o *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* etc. (OLIVEIRA, *et al.*, 2020), com a natureza e a especificidade do conhecimento que a Educação Física trata na escola. Em termos de objetivo, este texto busca refletir sobre as características e implicações da prática pedagógica da Educação Física no ensino remoto.

É válido ressaltar que a reflexão sobre os possíveis limites do ensino remoto e a dificuldade de certos componentes curriculares se efetivarem nessas condições não é tema exclusivo da área de Educação Física, e possivelmente das Artes, devido à centralidade do corpo e movimento nesses campos (BETTI, 2018), mas também de outros componentes curriculares, a exemplo da Filosofia e Sociologia, como demonstra a recente pesquisa de Furtado, Silva e Brito (2021)⁵.

Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 39), em estudo crítico ao ensino remoto, a própria natureza da educação como produção não material em que o produto não se separa do seu ato de produção, sinaliza que “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos”. Portanto, ainda conforme os autores, “deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial” (Ibid., p. 39). Tal posição ratifica as dificuldades para o campo da educação, como um todo, rearticular suas práticas para o formato remoto de ensino.

Para o prosseguimento deste escrito, além desta introdução, o estudo contará com mais cinco seções. Na próxima seção, apresentaremos nossas escolhas e caminhos metodológicos. Em seguida, exporemos nossa concepção de Educação Física. Na quarta seção, trataremos de alguns aspectos específicos do ensino remoto

⁵ No referido estudo, que divulga resultados de uma pesquisa empreendida no ano de 2020 por três professores da EA-UFPA, além das problemáticas didático-metodológicas para a efetivação dos componentes curriculares durante o ensino remoto, são apresentados dados sobre as percepções de estudantes do ensino médio sobre esse formato de ensino.

na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Na quinta seção, debateremos a partir de dados coletados por meio do trabalho colaborativo com um grupo de estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA. Por último, faremos nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Em termos gerais, a presente pesquisa parte do cotidiano escolar e da prática pedagógica desenvolvida pelos seus autores com turmas do ensino médio da EA-UFPA. Nesse sentido, a própria prática de ensino se transformou em um momento de reflexão e coleta de dados. Iniciamos este estudo no ano de 2021, mais especificamente durante os meses de agosto e setembro, período no qual recebemos, de forma remota, treze estagiários do curso de Educação Física da UFPA, do campus de Castanhal. Informamos que um dos autores deste texto, por possuir maior carga horária de trabalho no ensino médio, acompanhou e colaborou para o processo formativo de dez estagiários. Três estagiários ficaram sob acompanhamento do outro autor.

No período do estágio, realizamos atividades diversas. Podemos citar como ações e atividades que os estagiários desenvolveram: acompanhamento de aulas síncronas, regência/intervenção pedagógica nas turmas, atividades escritas, produção de material didático para os momentos síncronos e assíncronos, reuniões de estudos e planejamento, participação em eventos promovidos pela Escola de Aplicação e participação em atividades de projetos de pesquisa da escola promovidos pelos professores colaboradores.

Para a coleta de dados específica deste estudo, após a observação de aulas, momentos de formação e a regência dos estagiários, lançamos uma atividade de reflexão com a seguinte questão: *Segundo Bracht (2014), é preciso que a ideia de ser crítico em Educação Física perpassse pelo corpo e se reflita numa relação não dicotômica. Sendo assim, o ensino remoto para professores e estudantes da rede pública, no âmbito das práticas corporais, permite*

uma prática crítica que leve os estudantes a um processo de autonomia e emancipação?

Os estudantes tiveram o prazo de uma semana para a entrega dessa atividade, que deveria ser realizada por via de mensagem de *e-mail* endereçada aos professores colaboradores, com o documento escrito no programa *Word*. Dos treze estudantes, doze realizaram a atividade e entregaram no prazo estabelecido. Um dos estudantes não entregou a atividade e, por essa razão, acabou sendo retirado do nosso processo de análise, no qual todos concordaram formalmente em ceder suas respostas para a efetivação deste estudo. Para fins de preservação do anonimato dos estagiários, durante a exposição e reflexão sobre os documentos, usaremos as seguintes terminologias: E1, E2, E3, E4 e assim sucessivamente. Com esse instrumento de coleta de dados, buscamos confrontar a percepção dos estudantes a respeito dos limites e possibilidades do ensino remoto para a área da Educação Física, junto com um quadro teórico especializado que trata da natureza da prática pedagógica da Educação Física na escola.

É interessante dizer que, nesse processo, arriscamo-nos a produzir questões e reflexões a partir de nossa própria prática de ensino. Nessa perspectiva de investigação, é a peculiaridade do objeto e a busca por descobertas significativas para um determinado campo de estudos que denotam o sentido de nossas escolhas metodológicas, aspecto esse que coaduna com a proposição de Mills (2009) sobre a natureza criativa e artesanal do trabalho intelectual. Cabe informarmos que o quadro teórico sobre Educação Física escolar, apresentado na introdução deste estudo, compõe parte das nossas fontes bibliográficas em conjunto com documentos legais da educação brasileira e do nosso contexto local sobre o ensino remoto.

Para a análise dos apontamentos sobre a Educação Física no ensino remoto produzidos pelos estagiários, fazemos uso da técnica da análise de conteúdo categorial conforme a prescrição de Bardin (2002). Quanto às etapas dessa metodologia de tratamento e interpretação de dados, Bardin (2002) aponta que a análise de conteúdo categorial se organiza em três momentos. O primeiro se trata da pré-análise, a qual, em geral, realiza a organização do estudo, sistematização do processo da pesquisa, seleção de materiais, formulação de objetivos, construção de hipóteses e formas de

interpretação dos dados. Em seguida, temos a análise/exploração do material, que consiste na codificação, categorização e quantificação ou explicação dos dados a partir das decisões e caminhos escolhidos na pré-análise. Por último, há o tratamento dos resultados, momento no qual o pesquisador organiza e expõe, da melhor maneira possível, a síntese dos estudos realizados de forma densa e concisa. No decorrer da exposição dos nossos resultados, sinalizaremos os principais elementos da aplicação da técnica da análise de conteúdo em nosso estudo.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É importante esclarecermos ao leitor sobre a nossa compreensão de Educação Física e do objeto da área, para, assim, com base nessa concepção, avançarmos na argumentação central sobre a incompatibilidade do conhecimento e da complexidade da prática pedagógica em Educação Física com o modelo remoto de ensino, ao ponto de afirmarmos que não houve aulas de Educação Física no período pandêmico que instituiu o ensino remoto nas escolas brasileiras.

A nossa concepção de Educação Física perpassa pela clara percepção de Educação Física escolar que opera por mediações tendo como objeto a Cultura Corporal de Movimento, estabelecendo, por intermédio da cultura, uma relação crítica e autônoma, que necessita, por meio do corpo, concretizar uma criação simbólica que integre e comunique o homem com o mundo, em uma tentativa de superar os dualismos ou, até mesmo, de reconhecer sua condição de elemento constitutivo da condição humana (BRACHT, 2014).

Darido e Souza Júnior (2013), corroborando com Betti (1994), afirmam que a Educação Física escolar deve, por via da seleção de conteúdos que transcendam o gesto motor especializado, introduzir e integrar os estudantes na cultura corporal, formando o cidadão que seja capaz de produzi-la, reproduzi-la e transformá-la tendo em vista o exercício crítico da cidadania e a melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, para a formação crítica no âmbito da cultura corporal, é necessário que a ideia de conteúdo se aprofunde. Assim, a Educação Física escolar necessita tratar de forma interativa e sem

fragmentações as práticas corporais historicamente produzidas e reproduzidas pelo conjunto da humanidade, na forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A dimensão conceitual remete a conceitos e reflexões sobre as práticas corporais, sua historicidade e manifestações na sociedade contemporânea. A dimensão procedimental diz respeito à experiência do corpo, a vivência efetiva de movimentos, das técnicas e habilidades do jogo, esporte, dança, lutas, ginástica etc. Já a dimensão atitudinal deve projetar o conjunto de valores que indiquem a formação para a democracia e solidariedade na esfera da cultura corporal (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Em uma concepção similar à de Darido e Souza Júnior (2013), Bregolato (2007) pontua que, na perspectiva da formação do ser humano em sua totalidade, os conteúdos da Educação Física precisam se desenvolver em três dimensões, a dizer: das práticas de movimentos corporais (movimentos e práticas corporais institucionalizadas e suas possibilidades de recriação), da contextualização teórica (conceitos, história, fundamentos, conhecimentos socioculturais, temas transversais etc.), dos princípios de valores e atitudes (solidariedade, cooperação, respeito, participação, autonomia, justiça, liberdade etc.).

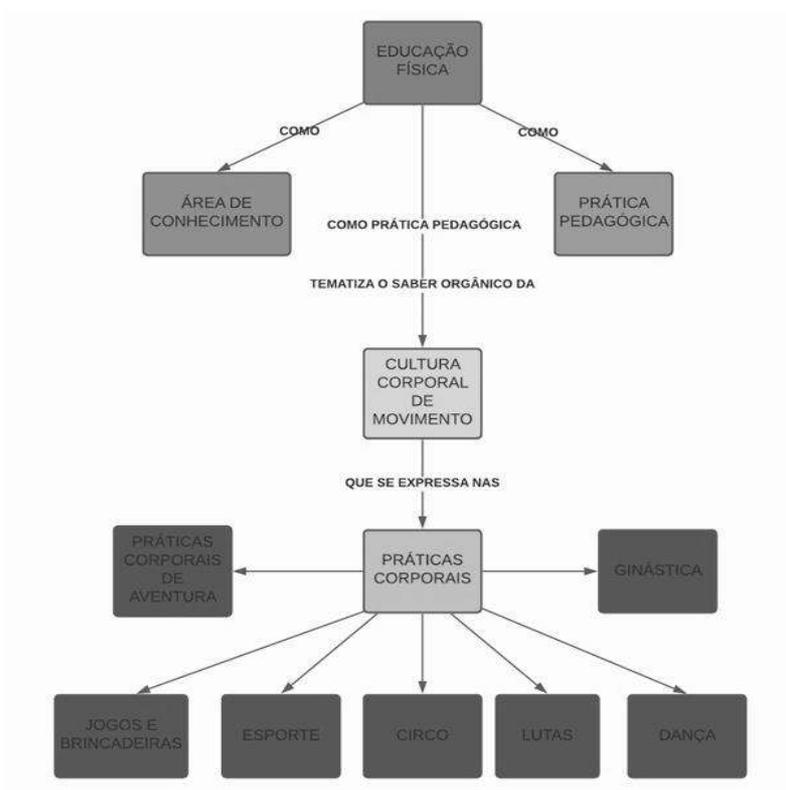
De acordo com Betti (1994, 2007), a Educação Física pode ser concebida como uma área de conhecimento e prática pedagógica com a Cultura Corporal de Movimento, que ocorre com os mais diversos sentidos e intencionalidades, em variadas instituições e esferas da sociedade. Na condição de prática pedagógica na escola, a disciplina tematiza um *saber orgânico*, expresso em um conjunto de manifestações corporais, como o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas, a dança, as práticas corporais de aventura, o circo etc., sendo um saber que se caracteriza pela mediação entre um saber fazer (experiência corporal com o movimento), um saber sobre este fazer e um sentir sobre este fazer.

Bracht (2005, 2014) concorda com a concepção de conhecimento da Educação Física apresentada por Betti (1994, 2007). Na acepção de Bracht, a complexidade da Cultura Corporal de Movimento carrega consigo um desafio dos mais complexos para a Educação Física escolar, que é fazer com que o processo de formação

para a emancipação e democracia perpassa, também, pelo corpo e não seja alguma coisa reduzida somente ao discurso crítico. Logo, “uma educação crítica no âmbito da EF tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, ‘incorporação’, não por via do discurso e, sim, por via das ‘práticas corporais’” (BRACHT, 2014, p. 61).

Na figura 1, sintetizamos nossa concepção de Educação Física a partir das contribuições de Betti (1994, 2007), Bregolato (2007), Bracht (2005, 2014), Darido e Souza Júnior (2013):

Figura 1 – Concepção de Educação Física.



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO

No contexto mundial de pandemia da Covid-19, que foi oficialmente declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, bem como pelo estado de Calamidade Pública reconhecido pelo governo Federal Brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 6 de 2020, foram impostas medidas de segurança, sendo a principal delas o distanciamento social, visando conter os avanços do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19. Assim, o cenário de surtos de Covid-19 em todo o país forçou readequações de diferentes setores e instituições.

No âmbito escolar, fomos da suspensão total de aulas escolares em todo território nacional, tanto na rede pública como particular, e posteriormente, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC), chegamos ao contexto de “substituição das disciplinas presenciais, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Diversas Portarias (343, 345, 356, 473) foram publicadas pelo MEC, com foco em redirecionar as atividades de ensino para alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, em uma perspectiva remota sem previsão de retorno, enquanto durasse a pandemia.

As instituições particulares de ensino, que estão pautadas na lógica do mercado e possuem características próprias que as distanciam da realidade do setor público, readequaram logisticamente as escolas para uma perspectiva de ensino remoto. Podemos perceber tal realidade ao observarmos os dados disponíveis no site do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA), que evidenciam as medidas e investimentos necessários em pacotes de plataformas digitais, salas disponibilizadas com aparato tecnológico para os professores gravarem aulas e cartilhas com medidas de segurança.

Já no âmbito das instituições de ensino público, a realidade é bem diferente, ainda que os olhares dos autores deste texto estejam voltados para a realidade de uma Escola Federal de Educação Básica, o vislumbre dos alunos em situação de total vulnerabilidade

socioeconômica se tornou diariamente presente em nossa unidade. A unidade apresentou mais de 1.400 alunos matriculados no ano letivo de 2020, dentre eles, como apontam os dados de pesquisas realizadas pelo corpo técnico e pedagógico da escola, cerca de 40% vivem em relação direta com diversas dimensões da pobreza e experimentam, em seu cotidiano, o incrível processo de negação de direitos e de acesso aos múltiplos bens produzidos pelo conjunto da humanidade.

Para a concretização das aulas remotas em nossa escola, em especial no ensino médio (que são os alunos concluintes da unidade), foi necessária uma ampla política de inclusão digital nos termos propostos pela Nota do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior, de 16 de julho de 2020; pelo Edital nº 06/2020 (SAEST-UFGA), de 31 de julho de 2020; e pela Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará (CONSEPE-UFGA).

No entanto, já no processo de inscrição dos estudantes no edital mencionado, percebemos que fatores sociais e econômicos foram responsáveis pela dificuldade dos responsáveis no amplo acesso via *internet* e pouca compreensão técnica das ferramentas tecnológicas para o preenchimento dos inúmeros formulários de inscrição. Desse modo, percebemos que as instituições públicas se viram em uma realidade mais grave, ou seja, ofertar o ensino remoto por meio de atividades síncronas e assíncronas a pessoas que sequer tinham acesso à *internet*.

Nessas condições, foi implantado o ensino remoto, que impactou significativamente a forma de trabalho dos professores de Educação Física e a relação dos alunos com a disciplina. O componente curricular Educação Física possui um objeto de estudo e conhecimentos específicos presentes na Cultura Corporal de Movimento, manifestados na forma de jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes, conhecimentos sobre o corpo etc. Para Betti (2007), o papel da Educação Física seria auxiliar, por intermédio da língua e outros signos não verbais, na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta.

Todavia, o ensino remoto aprisiona docentes e alunos a telas de computadores e de celulares, por vezes de seus responsáveis, que estão constantemente preocupados com os recursos para a próxima recarga do aparelho. Desse modo, o ensino remoto retira das aulas de Educação Física o que Le Breton (2002) chama de “dimensão simbólica do corpo”, tornando-o um objeto de manipulação tecnocientífica. Ou simplesmente, no ensino remoto, temos a concretização do corpo ausente como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Nos termos que discutimos neste estudo, podemos dizer que tivemos dificuldades para a concretização do saber orgânico da Educação Física nas aulas remotas. Não somente o saber fazer (BETTI, 1994, 2007), mas também o saber sobre este fazer, que se expressa por via da chamada contextualização teórica dos conteúdos e dimensão conceitual, ficaram prejudicados nesse formato de ensino. Porém, destacamos que o aprofundamento da dimensão conceitual e a reflexão crítica sobre o universo da Cultura Corporal de Movimento acabaram sendo ferramentas importantes para nossas aulas. No entanto, nossa limitação perpassa pela ausência das amplas possibilidades do corpo e do movimento, o que, de certo modo, torna a dimensão conceitual mais abstrata.

Nesse sentido, cabe fazermos uma analogia com a distinção abordada por Larrosa Bondía (2002), na qual diferencia informação de experiência, defendendo que o excesso de informação não é experiência, na verdade, é praticamente uma não experiência. Assim, podemos dizer que apesar da dedicação dos professores de Educação Física na produção de inúmeros matérias, com ricas informações para as aulas síncronas e assíncronas no ensino remoto, tal prática, em nossa concepção, não se materializa na qualidade do que acreditamos serem aulas de Educação Física em sentido amplo e com mediação entre teoria e prática de modo relacional, dado que nada substitui a experiência, que nos transforma no mesmo momento que modifica o mundo.

Desse modo, se, no começo do texto, em tom provocativo, falamos que não houve aulas de Educação Física no ensino remoto, neste momento, aproveitamos para reconfigurar nossa sentença em tom mais mediador. Existiram, sim, aulas de Educação Física, mas em

uma perspectiva que privilegia (de modo não intencional, certamente) a dimensão conceitual e “reflexiva” dos conhecimentos. Contudo, as possibilidades de movimento, de diálogo entre os sujeitos e de reflexão coletiva a partir das experiências do corpo foram reduzidas. Podemos, então, com base na compreensão de Educação Física exposta anteriormente, falar que os professores estavam ministrando *semiaulas* de Educação Física. Diga-se de passagem, tais aulas poderiam ser críticas e formativas, apesar da menor presença das vivências corporais.

Abreu (2022) relata um conjunto de práticas de narrativas autobiográficas produzidas por meio de diários fotográficos pelos estudantes e professores que participaram de aulas de Educação Física remotas em uma turma de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Na ocasião, o registro de fotos e pequenas reflexões sobre os temas estudados fez com que as práticas corporais e uma série de questões que envolvem esse universo fossem tratadas a partir da problematização dos limites e desafios das formas de socialização impostas pela pandemia. Dessa forma, a dimensão crítica e reflexiva do conhecimento se manteve presente, ainda que os limites para a experiência corporal fossem uma cruel realidade.

Tal relato, para nós, confirma a posição que firmamos neste trabalho, ou seja, a possibilidade criativa, inventiva e reflexiva sempre estiveram presentes durante o ensino remoto. No entanto, foi na ausência da experiência corporal formativa, na aprendizagem relacional e no sentir sobre o fazer que tivemos os maiores prejuízos para o ensino das práticas corporais nesse período.

PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO

Diante da discussão proposta sobre as características e implicações da prática pedagógica da Educação Física no ensino remoto, analisamos 12 textos disponibilizados pelos discentes. Destacamos que nossas análises partem do cenário possível naquele momento de pandemia, a fim de assegurar o estágio supervisionado

seja necessário compreender o sentido que tais termos encerram perante seus contextos. No entanto, percebemos que cada palavra na nuvem recai nessa relação Alunos-Aulas-Professores no contexto do ensino remoto e registram caminhos ligados aos mais diversos termos evidenciados na nuvem. Após essa exposição mais geral, ilustrada pela figura 2, passaremos a detalhar melhor o material coletado para análise.

Buscamos identificar núcleos de sentido, cujas similaridades integram um conjunto de expressões a serem condensadas no Quadro 1. Desse processo de unificação dos sentidos e da ampla análise do material, extraímos duas categorias centrais que orientaram nossa análise e reflexão sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Assim, temos as seguintes categorias: 1) Possibilidades de formação para a autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física no ensino remoto; 2) Dificuldades para a formação de sujeitos autônomos e emancipados nas aulas de Educação Física no ensino remoto.

Quadro 1 – Percepção dos estagiários mediante a pergunta.

O ensino remoto para professores e estudantes da rede pública, no âmbito das práticas corporais, permite uma prática crítica que leve os estudantes a um processo de autonomia e emancipação?	
E1	Professores e alunos: dificuldades e desânimo Professores: reinventar, estimular alunos e garantir aprendizagens Aulas: diversificada, assuntos diferentes, alunos críticos e interagindo
E2	Professores e alunos: dificuldades e distanciamento
E3	Assuntos diferentes e encontros interdisciplinares Autonomia e emancipação Professores: reinventar Aulas: teóricas
E4	Professores e Alunos: Adaptação ao cenário pandêmico Participação, reflexão, autonomia e emancipação
E5	Professores e alunos: dificuldades e desafios Aulas diferentes, críticas com possibilidades de desenvolver autonomia e emancipação

	Educação Física se reinventa
E6	Prejuízos Educacionais: ausência da relação teoria e prática nas aulas de Educação Física Alunos: redução da autonomia e emancipação
E7	Dificuldades Falta de internet Aparelho celular de baixa qualidade Ambiente desfavorável Professores da Escola de Aplicação: estratégias inovadoras Possibilidades de autonomia
E8	Dificuldades Falta internet Aparelho celular de baixa de qualidade Ambiente desfavorável Professores: reinventar, estimular alunos e garantir aprendizagens Limitações das práticas corporais
E9	Aulas diversificadas e interdisciplinares Conteúdos diferenciados Alunos críticos
E10	Alunos com dificuldades de acesso e desanimados Aulas diversificadas Ausência da relação teoria e prática nas aulas de Educação Física Redução da autonomia e emancipação
E11	Alunos desanimados Acesso por celulares de baixa qualidade Professor: reinventando diferentes estratégias e conteúdos diversos Prejuízos Educacionais: ausência da relação teoria e prática nas aulas de Educação Física Alunos: redução da autonomia e emancipação
E12	Alunos com dificuldades de acesso e desanimados Aulas diversificadas Prejuízos Educacionais: ausência da relação teoria e prática nas aulas de Educação Física Alunos: Redução da autonomia e emancipação

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O quadro acima exposto é bastante revelador da diversidade de percepções sobre as práticas remotas de ensino presentes no componente curricular Educação Física. Se fossemos precisar numericamente, poderíamos dizer que sete estagiários (E2, E6, E7, E8, E10, E11 e E12) apresentaram percepções mais críticas e apontaram, de modo mais contundente, os limites do ensino remoto e da disciplina de Educação Física nesse contexto, enquanto cinco (E1, E3, E4, E5 e E9) discutiram mais enfaticamente suas possibilidades e pontos positivos a partir das suas vivências no estágio supervisionado.

Cabe dizermos que esse apontamento quantitativo é aproximado, já que vários estudantes realizaram análises mais complexas e dialéticas, apontando aspectos negativos e limitadores das formas remotas para o ensino das práticas corporais, bem como elementos que consideraram como avançados e importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse tipo de análise, que transita entre a crítica e a possibilidade, vejamos a fala de E3:

O professor no ensino remoto também está em constante formação sobre a melhor maneira de ministrar sua aula e prender a atenção dos alunos, pois a educação física tem as atividades práticas como seu principal foco, no entanto pelo meio online a forma verbal de ensino ganhou um enfoque muito maior, as aulas que antes poderiam ser divididas em teoria e prática ou às vezes apenas prática, agora em sua maioria são ministradas apenas com conteúdos verbais, dessa forma a linguagem do professor, os métodos utilizados de slide, vídeo e entre outros se tornam de grande importância e constante aprendizado.

Como é possível notar, a fala de E3 sinaliza para o reconhecimento de que a Educação Física possui certa natureza prática que se antagoniza com o ensino remoto, tal como apontamos com base em Betti (1994, 2007) e Bracht (2005, 2014). Todavia, isso não quer dizer que inexistem possibilidades formativas nesse formato de ensino, dado que os chamados conteúdos verbais e teóricos também são de extrema importância para a formação crítica dos

estudantes. A respeito dessas possibilidades críticas por via dos conteúdos teóricos, diz E5 que “a partir das aulas visualizadas no estágio e outras vivências, pode-se inferir que é possível sim, realizar uma prática crítica que leve esses estudantes a serem indivíduos autônomos e emancipado”.

Sobre a nossa primeira categoria extraída do material coletado, a dizer: “possibilidades de formação para a autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física no ensino remoto”, constatamos que os estagiários apontaram diversos aspectos que, na concepção deles, sugerem vias para uma formação crítica e reflexiva no contexto das aulas remotas. Em geral, tais sinalizações dizem respeito aos processos metodológicos inovadores, conteúdos críticos e práticas interdisciplinares de ensino.

A respeito dos aspectos supramencionados, necessitamos compreender o contexto vivenciado por parte do grupo de estagiários, em especial do grupo de dez estudantes que, sob supervisão de um respectivo professor, presenciou o processo interdisciplinar de ensino exposto na pesquisa de Furtado, Silva e Brito (2021). Desse modo, muitas das percepções positivas de alguns estudantes sobre a disciplina de Educação Física no ensino remoto se explicam em virtude da novidade que o trabalho integrado e interdisciplinar proporcionou para eles. Sobre essa questão, afirma E9 que “durante as observações e a regência do estágio foi possível conhecer um plano ousado de ensino interdisciplinar e vivenciar como isso é eficaz para aprendizagem”. Na mesma direção, E3 sinaliza que:

A partir das aulas observadas e também da oportunidade de regência com as turmas da escola de aplicação por meio do ensino remoto, as aulas de educação física, tanto as aulas com os conteúdos da educação física quanto o encontro interdisciplinar proporcionam aos alunos o debate acerca de diversas questões, o ensino online ao meu ver possibilita ao aluno uma maior autonomia e emancipação pois, a curiosidade instigada nas aulas e a correlação da educação física com outra disciplina, a partir do que foi visto, instiga o aluno a mostrar o seu ponto de vista em relação a

determinada questão discutida em aula, assim incitando o debate e o conhecimento.

Como é perceptível no discurso de E3, a ideia de conectar a Educação Física com outras disciplinas que, nessa ocasião, ocorreu com Filosofia e Sociologia, pode favorecer a reflexão crítica e a maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, tal perspectiva de trabalho interdisciplinar é coerente com a abordagem teórica da Cultura Corporal de Movimento, uma vez que esse campo de conhecimento somente pode ser compreendido em suas relações políticas, econômicas, socioculturais, estéticas etc. (BRACHT, 2014).

Aliás, Bracht (2012) já alertava para o perigo de pensarmos a Educação Física como disciplina do currículo da escola que, para se legitimar, deveria ser ministrada de forma totalmente separada e isolada dos outros campos de conhecimento. De acordo com o autor, a ideia de que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica não pode ser entendida como uma camisa de força e limitação para o trabalho pedagógico interdisciplinar e transdisciplinar na escola. Nesse sentido, as falas de alguns estagiários acabam revelando certo entusiasmo de sujeitos que presenciaram um processo de formação dialógico e interativo entre diferentes campos de conhecimento, que ocorreu no sentido apontado por Vaz (2018), ou seja, sem a hierarquização de um campo sobre o outro. Contudo, isso não exclui da análise todos os problemas e dificuldades impostas pelo ensino remoto que foram apontados pela maior parte dos estagiários.

Chama a atenção, também, entre os destaques sobre as possibilidades e caminhos encontrados no ensino remoto para a disciplina de Educação Física, o apontamento, por parte de alguns estagiários, de que os professores e a disciplina acabaram se reinventando nesse período. Nesse sentido, sinalizações para inovações metodológicas e variação de conteúdos aparecem como fatores que foram significativos na vivência de alguns estagiários. Sobre esses aspectos, destacamos o discurso de E1:

A Educação Física está se reinventando e se tornando diversificada e inclusiva, podendo ser

visualizada nas aulas do estágio, onde foram propostos assuntos diferentes nas aulas e os alunos assumiram um papel importante de críticos, mostrando de forma interativa os seus conhecimentos, fazendo com que repensemos a Educação Física como uma forma de cultura corporal mais autônoma e menos reprodutiva.

No que diz respeito a nossa segunda categoria de análise, ou seja, “dificuldades para a formação de sujeitos autônomos e emancipados nas aulas de Educação Física no ensino remoto”, pontuamos que os discursos e percepções dos estudantes a respeito disso expressam elementos que transcendem a críticas aos limites do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Nesse sentido, encontramos várias ponderações sobre o caráter excludente do ensino remoto. De acordo com E11, “O ensino *online*, é excludente, nem todos podem acompanhar, debater, interagir, contribuir, pois que dependem de recursos e mesmo aqueles alunos que possuem esses recursos já mostraram dificuldades no ensino a distância”.

Nesse sentido, os apontamentos de E11 corroboram as afirmações que realizamos em outro momento neste estudo, já que a UFPA não foi capaz de realizar uma política de real democratização dos equipamentos e meios necessários para o estudo *on-line*. Sendo assim, assistimos não somente à exclusão no sentido da não aprendizagem dos conteúdos, mas também no próprio acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem. Sobre esse aspecto, E8 realizou uma interessante reflexão sobre os limites de pensarmos a formação de estudantes autônomos e emancipados em um contexto de extrema exclusão e dificuldade de acesso por parte da grande maioria dos jovens. Segundo E8:

Haja vista que o ensino remoto demanda recursos e condições que em diversos casos não estão disponíveis para todos os públicos, uma vez que o acesso à Internet de qualidade e equipamentos tecnológicos não abrange todos os estudantes, considerando as desigualdades sociais no Brasil, o ensino remoto, principalmente na rede pública, para que haja uma prática crítica que oportunize

um processo de autonomia e emancipação, precisa ser planejado de forma cautelosa por todos os atores envolvidos no âmbito educacional, isto é, gestores e professores em colaboração com a comunidade escolar, tal como autoridades governamentais competentes que devem efetivar o acesso à educação também às populações mais vulneráveis.

A respeito do ensino das práticas corporais, o grupo de estudantes que realizou apontamentos mais críticos ao ensino remoto destacou pontos como o limite da relação teoria e prática nesse formato de ensino, bem como as restrições das experiências do corpo. Em termos gerais, o discurso desses estudantes confirma a ideia de Betti (1994, 2007) de que a Educação Física deve trabalhar com um saber orgânico, que entrelaça com intenção formativa as experiências do corpo com os elementos conceituais que a explicam. E6 realizou uma instigante reflexão sobre como a ausência do corpo, do movimento e da relação teoria e prática no ensino remoto prejudicam o processo de formação do sujeito autônomo e emancipado. Nos dizeres do estagiário:

Podemos perceber que os professores além da teoria, a língua propriamente dita através de repassar os seus conteúdos, há a necessidade da demonstração, dos significados que se podem atribuir a determinado movimento, o que no ensino remoto apresenta-se de forma distante. Diante disso, devido ao atual contexto podemos perceber também que as atividades, as práticas corporais consequentemente foram reduzidas quando comparadas no ambiente escolar presencial, o que resulta na dificuldade dos alunos em estabelecer uma relação com os conteúdos trabalhados na Educação Física, culminando para uma possível redução em seu processo de autonomia e emancipação.

Tal apontamento realizado por E6, que também é confirmado nos discursos dos sujeitos E10, E11 e E12, confirma a tese de Bracht (2014), para a qual o ser crítico em Educação Física não é alguma coisa

que perpassa somente pela consciência e racionalidade. Sendo assim, autonomia, emancipação e criticidade, no âmbito das práticas corporais, necessitam perpassar pela experiência do corpo, processo que foi demasiadamente prejudicado nas aulas remotas. De acordo com E10, sobre os processos de socialização do conhecimento das práticas corporais no ensino remoto, é possível dizer que “a transmissão de conhecimentos, valores, experiências, sobretudo a interação social parece ser algo que apesar do incessante esforço dos professores poderá ter grandes prejuízos”.

Como podemos perceber, o discurso dos estagiários e suas percepções sobre a Educação Física no ensino remoto são diversificadas. Assim, temos tanto argumentos que sustentam algumas possibilidades formativas nesse formato de ensino como colocações que demonstram suas fragilidades e caráter excludente do ponto de vista do acesso aos meios digitais e do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os discursos dos estagiários e apontamentos teóricos apresentados nesta pesquisa, acreditamos que reunimos argumentos suficientes para sustentarmos a ideia de que as aulas de Educação Física no ensino remoto, na verdade, manifestam-se como *semiaulas*, justamente devido à fragilidade da relação teoria e prática e do privilégio da dimensão conceitual do conhecimento nesse formato de ensino. Contudo, destacamos, ao longo da exposição desta pesquisa, uma série de indicativos sobre as possibilidades de um trabalho crítico e reflexivo nesse contexto, que dizem respeito principalmente aos aspectos inovadores do trabalho interdisciplinar no ensino médio.

Apontamos que, para além de todas as dificuldades de acesso por parte de estudantes, famílias e professores às tecnologias e outros meios do ensino remoto, no que diz respeito ao saber específico da disciplina de Educação Física, existe certa incompatibilidade com as aulas remotas. Na condição de saber orgânico expresso pelo corpo, toda a dinâmica imposta pelo ensino

remoto tende a empobrecer as experiências formativas no âmbito das práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento.

Por fim, reiteramos o nosso compromisso com uma agenda de pesquisa que seja capaz de compreender as problemáticas e os desafios da educação do nosso tempo. Foi nesse sentido que nos arriscamos a pensar sobre a Educação Física no ensino remoto por intermédio da contribuição do estágio supervisionado. A percepção e a participação dos estudantes da graduação no estágio supervisionado foram fundamentais para o prosseguimento do nosso processo formativo baseado na reflexão sobre a prática. Desse modo, se não conseguimos esboçar as melhores respostas sobre os dilemas da Educação Física no ensino remoto, ficamos satisfeitos com os resultados da pesquisa que ora finalizamos, uma vez que eles refletem nossa trajetória formativa e atuação como formadores na Educação Básica.

Referências

ABREU, S. M. B. Fotonarratividade e ensino remoto: revelações do corpo consciente no ensino médio integrado. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 104-117, jan./abr., 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano IV, v. 1, jul. 2018.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, V. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *In*: SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: Souza Júnior, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. Unijuí, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 19 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Brasília, DF, 2020.
- BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do jogo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FURTADO, R. S. **Formar para ensinar e pesquisar**: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A.; BRITO, A. B. S. Ensino Remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de

escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, abr./jun. 2021.

IWAMOTO, T. C; RAMOS, V. A. Documentos para a educação no município de Goiânia e as práticas pedagógicas da educação física no contexto da pandemia: um relato de experiência.

Corpoconsciência, v. 26, n. 1, p. 185-200, jan./abr., 2022.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, 2002.

LE BRETON, D. **Antropologia del cuerpo e modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

OLIVEIRA, M. S. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. Universidade e Sociedade. **Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**, ano XXXI, nº 67, p. 36-46, jan. 2021.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAZ, A. F. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-56, set. 2018.

Recebido em: *Janeiro/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.

A permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni)

André Pires¹

Maynara de Oliveira Ribeiro²

Henrique Augusto Prinhorato³

RESUMO

Este artigo explora a oferta de apoio social e de atividades extracurriculares destinada aos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) nas universidades privadas. Além disso, expõe resultados de uma pesquisa nos sítios institucionais de 57 universidades sem fins lucrativos de maneira a apresentar um inventário de como essas instituições oferecem ações de permanência. Os resultados indicam que somente uma parcela muito pequena dos bolsistas do ProUni tem acesso a ações relacionadas à permanência, número que decai ainda mais quando se consideram atividades com algum tipo de remuneração. Há diferenças muito grandes em favor do segmento não lucrativo em relação ao lucrativo. Outras dimensões, como moradia, transporte e alimentação, embora fundamentais, são praticamente inexistentes nas IES consultadas. Espera-se contribuir para o debate sobre a permanência dos bolsistas do ProUni, com destaque para a

¹ Doutor em Ciências Sociais. Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior - GEPES-Uniso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8344-7662>. E-mail: andré.pires@prof.uniso.br / anpires@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Membro do grupo de pesquisa GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8322-1201>. E-mail: maynararibeiro98@hotmail.com.

³ Bacharel em Administração pela Universidade de Sorocaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior - GEPES-Uniso. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5944-3860>. E-mail: henrique.prinhorato@uniso.br / henriqueprinhorato@gmail.com.

necessidade de se ampliarem ações sobre essas questões no segmento privado.

Palavras-chave: ProUni; universidade; permanência.

Student's support activities in private universities for students of the Programa Universidade para Todos (ProUni)

ABSTRACT

This article explores social support actions and extracurricular activities aimed at scholarship holders of the Programa Universidade para Todos (ProUni) present at private universities. It also shares results of a survey on institutional websites of 57 non-profit universities, in order to present an inventory of how these institutions offer support actions. The results indicate that only a very small portion of ProUni scholarship holders have access to actions related to academic support, a number that decreases even more when considering activities with some type of remuneration. There are large differences in favor of the not-for-profit versus for-profit segment. Other dimensions, such as housing, transportation and food, although fundamental, are practically non-existent in the HEIs consulted. It is expected to contribute to the debate on the support and success of ProUni scholarship holders, with emphasis on the need to expand actions on these issues in the private sector.

Keywords: ProUni; university; support activities.

Permanencia de estudiantes en universidades privadas para estudiantes del Programa Universidad para Todos (ProUni)

RESUMEN

Este artículo explora la oferta de apoyo social y actividades extracurriculares dirigidas a los becarios del Programa Universidad para Todos (ProUni) presentes en universidades privadas. Además,

presenta resultados de una encuesta en sitios web institucionales de 57 universidades sin fines de lucro, con el fin de presentar un inventario de cómo estas instituciones ofrecen acciones de permanencia. Los resultados indican que solo una porción muy pequeña de los becarios ProUni acceden a acciones relacionadas con la permanencia, número que decrece aún más cuando se consideran actividades con algún tipo de remuneración. Existen diferencias muy grandes a favor del segmento sin fines de lucro en relación al segmento con fines de lucro. Otras dimensiones, como la vivienda, el transporte y la alimentación, aunque fundamentales, son prácticamente inexistentes en las IES consultadas. Se espera que contribuya al debate sobre la permanencia de los becarios ProUni, destacando la necesidad de ampliar las acciones en estos temas en el sector privado.

Palabras clave: ProUni; universidad; permanencia.

INTRODUÇÃO

O Programa Universidade Para Todos (ProUni), implementado pelo governo federal em 2005 com a Lei nº 11.096, é um programa de concessão de bolsas de estudos para pessoas de baixa renda nos cursos de graduação de instituições privadas de Ensino Superior (ES) com ou sem fins lucrativos. A Lei que institui o ProUni regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Também determina que as instituições que aderirem ao Programa terão imunidades fiscais (BRASIL, 2005).

As bolsas podem ser integrais, para quem tem renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, ou parciais (50%) para renda familiar per capita de até 3 salários-mínimos. Inicialmente, poderiam ser beneficiados apenas aqueles que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista, porém, com a publicação da Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022, quem estudou em escola privada sem ser bolsista passou a poder usufruir do benefício (BRASIL, 2022).

O programa reserva vagas aos estudantes portadores de deficiência e professores da rede pública atuantes na educação básica que não tiveram oportunidade de cursar licenciatura (CORREA, 2014, p. 27). O ProUni ainda estabelece cotas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas IES em percentual, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos “desses grupos étnico-raciais na unidade da Federação (UF) da IES ofertante, de acordo com o último Censo Demográfico disponível” (CASEIRO, 2016, p. 03)⁴.

A imunidade fiscal conferida às IES que participam do programa envolve o Imposto de Renda das Pessoas Jurídica (IRPJ); a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Andrade (2018, p. 111) estimou que, em 2012, as desonerações do governo com o ProUni atingiram a cifra de R\$ 940.088.538,00, com valor médio anual, entre 2005 e 2014, de R\$ 2.900,64 por aluno (preços de 2016). Carvalho (2006) pondera que as vantagens das desonerações tributárias concedidas via ProUni variam de acordo com o modelo institucional da IES, sendo mais significativas para as privadas com fins lucrativos, depois para as privadas sem fins lucrativos e, por último, para as filantrópicas.

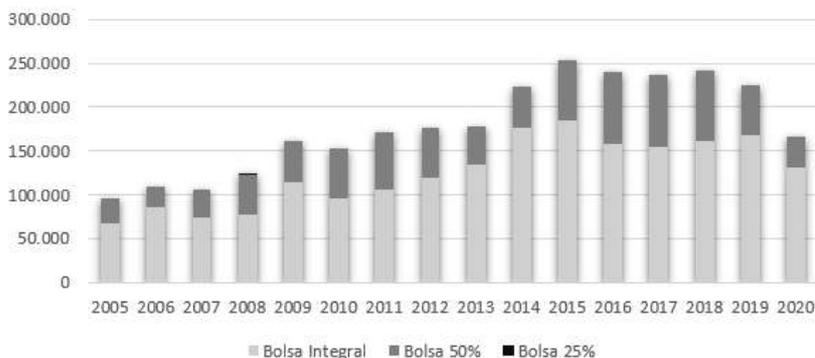
O ProUni é objeto de inúmeras produções acadêmicas ao longo dos seus mais de dezesseis anos de existência (PIRES; RIBEIRO, 2020, p. 03) e, grosso modo, pode-se afirmar que há duas interpretações não excludentes sobre o programa: trata-se de iniciativa reconhecida como uma grande oportunidade para o ingresso de grupos que, historicamente, não acessaram a educação superior e, por outro lado, uma estratégia que favoreceu o setor educacional privado (SANTOS, 2015, p. 21; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 128; PIRES; RIBEIRO, 2020, p. 06). Observa-se um caráter parcial de inclusão do programa, visto que possibilita acesso, mas não garante permanência, principalmente em Universidades e/ou

⁴ As IES que aderirem ao Prouni podem também conceder bolsas do programa aos trabalhadores dessas instituições, desde que atendam aos critérios de elegibilidade do Prouni.

cursos com custos altos de manutenção (ROMÃO, 2018, p. 100; SILVA, 2019, p. 04). O ProUni possui uma Bolsa Permanência (BP) no valor de R\$400,00 reais mensais dirigida a alunos matriculados em um curso na modalidade presencial que tenha, no mínimo, seis semestres e carga horária média igual ou superior a seis horas diárias de aula. Tais exigências fazem com que um número muito pequeno de bolsistas tenha direito a este benefício⁵.

Como exposto por Wargas e Altmann (2021, p. 02), “desde sua criação até o segundo semestre de 2020, o ProUni atendeu mais de 2,8 milhões de estudantes, dos quais 70% obtiveram o benefício de bolsa integral”. O Gráfico 1 indica que os números de bolsas cresceram até 2015 e vêm decaindo a partir de 2018. Em 2020, foram concedidas 166.830 bolsas do ProUni nas modalidades integral e parcial (BRASIL, 2021).

Gráfico 1 – Beneficiários do ProUni (2005-2020) segundo a modalidade de Bolsa⁶.



Fonte: Wargas e Altmann (2021, p. 02).

Trabalhos como os de Ristoff (2016) e Paiva (2020) mostram que os alunos do ProUni têm melhor desempenho em relação aos demais estudantes do setor privado, pagantes ou estudantes financiados pelo Fies quando se considera o Exame Nacional de

⁵ Em março de 2021, havia 9.043 estudantes elegíveis para a Bolsa Permanência (SANTOS, 2021, p. 01).

⁶ O ano de 2020 é o último ano em que há informações sobre os estudantes do Prouni disponibilizadas no sítio Dados Abertos do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Desempenho de Estudantes (Enade). Em sentido complementar, Becker e Mendonça (2021) mostram como o programa influencia a nota do Enade (de 2015 a 2017) de tal modo que os bolsistas integrais apresentam desempenho superior entre 9 e 10 pontos no exame em relação àqueles que não são bolsistas. De maneira similar, Silva e Cunha (2020) analisam o impacto do Prouni no desempenho dos estudantes no Enade de 2016, porém, com foco nas marcações de gênero e raça. Já Ikuta e Barreyro (2021) destacam o efeito positivo do Prouni na avaliação dos cursos. No município de São Paulo, cursos com mais alunos do Prouni tiveram desempenho superior no Conceito Preliminar de Curso (CPC) de 2012.

De acordo com o Censo de 2011, 50,7% da população brasileira autodeclararam-se pretos ou pardos. Percebe-se como o ProUni ampliou as oportunidades de acesso para esses grupos, visto que, em 2014, a população negra respondia por metade dos contratos do ProUni (52,1%) (CASEIRO, 2016, p. 11). Trabalhos como o de Mendes, Ferreira e Mendes (2023) e de Andriola e Barrozo Filho (2020) têm destacado a qualificação e preparação dos prounistas para o mercado de trabalho.

Resultados de pesquisas sobre o programa (PIRES; RIBEIRO, 2020, p. 11; PEDROSO; GISI, 2021) indicam que um dos principais problemas do ProUni refere-se à permanência, seja material ou simbólica. São estudantes advindos de grupos socioeconomicamente desfavorecidos, que precisam otimizar tempo, chegando a estudar nos meios de transporte, intervalos ou durante a madrugada (ABDAL; NAVARRA, 2014, p. 69), confrontando-se com a necessidade de trabalhar em tempo parcial ou integral, em trabalhos por vezes precários.

Assim, despontam termos como “terceirizado”, “bicos”, “temporário”, “freelancer” e, também, vários relatos em que o/a bolsista esteve trabalhando “sem registro”, além de uma miríade de “trabalhos informais” no setor de prestação de serviços (ALMEIDA, 2014, p. 160).

Desse modo, não podendo contar com rendas estáveis e precisando, muitas vezes, assumir a responsabilidade principal do

sustento familiar, estes estudantes desenvolvem estratégias específicas para permanecer na graduação escolhida e subsidiar os seus gastos. Na ausência de políticas ou ações institucionalizadas previstas no desenho do programa para a permanência, em seu sentido multidimensional (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 04), a tarefa fica a cargo dos próprios estudantes que muitas vezes têm que se “virar”, adotando “estratégias informais” de permanência (SANTOS, 2009, p. 143; PIRES; RIBEIRO, 2020, p. 10). A partir de um outro contexto, Santos (2009) identificou uma série dessas estratégias criadas pelos estudantes negros para se manterem na Universidade pesquisada, as quais envolvem desde compartilhar material escolar, levar comida de casa, vender produtos nos intervalos, calar-se para não aparecer ou até, por vezes, partir para o confronto aberto denunciando as injustiças sociais e raciais.

Pires e Ribeiro (2020) reforçam o argumento de que o programa contribuiu positivamente para a formação e para a vida dos estudantes de baixa renda, mas que ele não garante a permanência no ensino superior ao ignorar os demais gastos advindos com a graduação, ponto que fica a critério da IES privada.

Assim, considerando as dificuldades relatadas pela literatura especializada sobre a questão da permanência relacionada aos estudantes do ProUni, este artigo visa explorar a oferta de bolsas e assistência estudantil para favorecer a permanência desses alunos em universidades privadas. Em sentido complementar, é apresentado um breve inventário de como as universidades privadas sem fins lucrativos oferecem ações de permanência em seus sítios institucionais. Torna-se importante constatar que trabalhos que buscam mapear ações de permanência no segmento privado são incipientes, sendo mais comuns quando se considera o segmento público (VARGAS; HERINGER, 2016, p. 197; DIAS *et al.*, 2020, p. 05). O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), por exemplo, é restrito às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

DESENVOLVIMENTO

Na primeira parte deste artigo são apresentadas informações sobre as modalidades de apoio e de atividades extracurriculares de

estudantes prounistas matriculados em Universidades de todo Brasil presentes nos microdados do Censo da Educação Superior de 2019, comparando as universidades privadas sem fins lucrativos àquelas com fins lucrativos. Essas variáveis foram escolhidas, pois são as que se relacionam com a permanência material nesta base de informação. O ano de 2019 foi o selecionado, mesmo havendo a publicação em 2020 e 2021, por se tratar do último ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou os microdados com informações sobre os alunos matriculados no Ensino Superior⁷.

A segunda parte indica as ações de permanência a partir de pesquisa nos sítios institucionais de 57 universidades sem fins lucrativos no primeiro semestre de 2020⁸. Em 47 (82,5% do total) universidades pesquisadas havia um campo de busca e, nesses casos, definiu-se um conjunto de palavras-chave de acordo com os interesses deste trabalho, a saber: assistência estudantil; permanência; bolsas; auxílios; moradia; transporte; alimentação; restaurante; monitoria; extensão; iniciação científica; estágio; programas de apoio e assessoria cultural.

Do ponto de vista acadêmico-administrativo, foram selecionadas para este trabalho somente as universidades. A razão que fundamentou esse recorte é o fato de que as universidades, por força constitucional, devem realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, obrigatoriedade que está ausente quando se consideram as faculdades e os centros universitários. Em termos proporcionais, as universidades são responsáveis por cerca de 45% dos bolsistas do ProUni da modalidade integral e de 22% dos bolsistas parciais. Nossa hipótese é a de que as universidades, que devem oferecer atividades como bolsas de pesquisa e extensão, o que pode não ocorrer em outras categorias, seriam, então, o segmento com maior

⁷ Com a vigência da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) em 2019 (LEI Nº 13.853, DE 8 DE JULHO DE 2019), os técnicos do Inep buscam uma solução para disponibilizar informações mais recentes dos alunos sem descumprir a referida Lei (BRASIL, 2019).

⁸ Das 69 universidades privadas sem fins lucrativos que compõem o universo do Censo da Educação Superior de 2019, somente 57 continham prounistas e tinham dados disponíveis.

probabilidade de ofertar um conjunto maior de ações de permanência, pelo menos do ponto de vista de ações extracurriculares, em relação aos demais. Como mencionado, a seleção das universidades que englobam o universo deste trabalho se deu a partir das informações disponibilizadas nos microdados do Censo da Educação Superior de 2019, situados no portal do Ministério da Educação (MEC).

UNIVERSIDADES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS, COM FINS LUCRATIVOS E PERMANÊNCIA

Este tópico parte da coleta dos dados do Censo da Educação Superior de 2019, comparando os bolsistas integrais e parciais do ProUni em cursos presenciais de universidades com e sem fins lucrativos.

Segundo o Censo da Educação Superior, em 2019, o Brasil tinha 2.608 Instituições de Ensino Superior e 8.604.526 matrículas. Apesar das universidades representarem apenas 7,6% do total de instituições, elas concentravam 52,15% das matrículas. Destas, 52,8% estavam no segmento privado (BRASIL, 2019). A Tabela 1 apresenta os alunos matriculados em cursos presenciais de universidades privadas em 2019, identificando os bolsistas do ProUni.

Tabela 1 – Estudantes matriculados em universidades privadas de acordo com finalidade e bolsistas do ProUni.

	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Total
	Nº	% linha	Nº	% linha	
Total Estudantes	1.053.845	48,6	1.116.193	51,4	2.170.038
ProUni Integral	75.526	42,7	101.460	57,3	176.986
ProUni Parcial	9.276	26,3	26.060	73,7	35.336
Total ProUni	84.802	39,9	127.520	60,1	212.322

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020).

Quando se levam em conta as matrículas presenciais das universidades privadas, há uma distribuição até certo ponto parecida entre os segmentos com fins lucrativos (48,6%) e sem fins lucrativos (51,4%), ambos com cerca de metade dos alunos. No entanto, em relação aos bolsistas do ProUni, verifica-se preponderância de alunos deste programa em instituições sem fins lucrativos. Do total de 212.322 alunos bolsistas do ProUni em 2019 (integral ou parcial), 60% (n=127.520) estavam nas universidades sem fins lucrativos. Em sentido complementar, as universidades sem fins lucrativos possuíam 11,4% do total de seus alunos (n=1.116.193) na condição de prounistas, ante 8,0% verificado no setor lucrativo. Uma hipótese para compreender essa diferença pode estar relacionada à forma de adesão ao programa pelas IES, em especial, pelas universidades sem fins lucrativos.

A adesão ao ProUni é facultativa, de acordo com a Lei 12.101/09 (BRASIL, 2009) e, para que uma IES particular sem fins lucrativos seja também uma entidade filantrópica, ou seja, para que possua certificação das entidades beneficentes de assistência social na área da educação (CEBAS), é mais vantajoso aderir ao ProUni do que não o fazer, levando em conta que isso possibilita a isenção de contribuições para a seguridade social. Se essa IES aderir ao ProUni, deve conceder 1 bolsa de estudo integral para cada 5 alunos pagantes e, se não aderir, para ter o CEBAS, deve ofertar 1 bolsa de estudo integral própria para cada 4 alunos pagantes. Assim, embora a desoneração tributária concedida via ProUni seja menos vantajosa para as IES filantrópicas, a sua adesão pode favorecer as exigências para a obtenção do CEBAS, que envolve outras desonerações (CARVALHO, 2011, p. 10). Antes de abordar as ações de permanência previstas nas variáveis do Censo da Educação Superior de 2019, cabe ressaltar que a escolha do termo permanência no lugar de bolsas, auxílios ou assistência estudantil se deu a partir do trabalho de Vargas e Heringer (2016, p. 206), as quais afirmam que:

As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio

à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira.

O Censo da Educação Superior distribui ações de permanência em dois conjuntos, a saber: apoio social e atividades extracurriculares. O apoio social compreende: alimentação; bolsa permanência; bolsa trabalho; material didático; moradia e transporte, ou seja, ações mais voltadas à assistência estudantil. Já as atividades extracurriculares, remuneradas ou não, envolvem: estágio não obrigatório; extensão; monitoria e pesquisa. A Tabela 2 detalha essa distribuição, separando os bolsistas parciais e integrais e as universidades com e sem fins lucrativos.

Tabela 2 – Distribuição dos Prounistas matriculados em universidades que possuem apoio social.

	ProUni Integral				ProUni Parcial				Total
	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Não	75.209	99,6	91.987	90,7	9.276	100	25.186	96,6	201.658
Sim	317	0,4	9.473	9,3	0	0	874	3,4	10.664
Total	75.526	100	101.460	100	9.276	100	26.060	100	212.322

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020).

Conforme ilustra a Tabela 3, a maioria dos prounistas não recebeu nenhum tipo de apoio social, ou seja, subsídio para alimentação; bolsa permanência; bolsa trabalho; material didático;

moradia e transporte. Considerando-se o total de alunos prounistas, somente 5,0% (n=10.664) receberam algum tipo de apoio social, ou seja, 95% dos alunos prounistas matriculados em universidades não se beneficiaram de qualquer tipo de apoio. Embora ainda de forma insuficiente, as universidades sem fins lucrativos são as que mais oferecem apoio social. Cerca de 10% dos alunos prounistas integrais destas universidades têm algum tipo de apoio social. No segmento lucrativo, esse apoio cai para 0,4%. Para os bolsistas parciais, chama atenção o fato de que o segmento privado lucrativo não ofereceu nenhum tipo de apoio.

Tabela 3 – Distribuição dos prounistas por universidade segundo tipos de apoio social.

	ProUni Integral				ProUni Parcial			
	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alimentação	0	0	5010	32,5	0	0	275	19,3
Bolsa Permanência	120	34,6	2641	17,1	0	0,0	7	0,5
Bolsa Trabalho	66	19,0	482	3,1	0	0,0	136	9,5
Material Didático	131	37,8	4244	27,5	0	0,0	731	51,3
Moradia	0	0,0	23	0,1	0	0,0	0	0,0
Transporte	30	8,6	3016	19,6	0	0,0	277	19,4
Total	347	100	15416	100	0	0	1426	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020).

Observa-se que o apoio social das IES com fins lucrativos se concentra basicamente no material didático, na bolsa permanência e na bolsa trabalho. Nas IES sem fins lucrativos, este apoio se distribui em outras ações, de maneira a cobrir com maior amplitude as necessidades dos estudantes. O material didático tem peso importante, mas outras iniciativas, como alimentação e transporte aparecem, além da bolsa permanência. A moradia é quase inexistente para os prounistas, sendo, portanto, o apoio mais crítico. Vê-se também que as modalidades de apoio para bolsistas parciais ocorrem somente nas IES sem fins lucrativos.

Além das políticas de permanência citadas acima, o Censo da Educação Superior de 2019 também indagou sobre atividades extracurriculares, sejam elas remuneradas com bolsa ou não, conforme a Tabela 4 expõe.

Tabela 4 – Distribuição dos Prounistas que realizam atividades extracurriculares.

	ProUni integral				ProUni Parcial				Total
	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Não	67.681	89,6	55.457	54,7	6.592	71,1	8.939	34,3	138.669
Sim	7.845	10,4	46.003	45,3	2.684	28,9	17.024	65,7	73.556
Total	75.526	100	101.460	100	9.276	100	25.963	100	212.225

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020).

Considerando-se as atividades extracurriculares, mais uma vez percebe-se a distância que separa as universidades com e sem fins lucrativos, na proporção de 10,4% e 45,3% para bolsas integrais e de 28,9% e 65,7% para bolsas parciais. A tabela 5 apresenta somente as atividades extracurriculares que possuem bolsa/remuneração.

Tabela 5 – Distribuição dos Prounistas que recebem bolsa pelas atividades extracurriculares.

	ProUni integral				ProUni Parcial				Total
	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Estágio não obrigatório	1.446	87,7	18.235	51,8	136	44,0	3.103	64,6	22.920
Extensão	16	1,0	9.793	27,8	5	1,6	623	13,0	10.437
Monitoria	73	4,4	4.158	11,8	100	32,4	765	15,9	5.096
Pesquisa	113	6,9	3.025	8,6	68	22,0	316	6,6	3.522
Total	1.648	100	35.211	100	309	100	4.807	100	41.975

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020).

Nas universidades privadas com fins lucrativos, apenas 21,0% dos prounistas com bolsa integral que realizaram atividades extracurriculares receberam remuneração, ante 11,5% de bolsistas parciais. Enquanto isso, nas universidades privadas sem fins lucrativos, 76,5% dos bolsistas integrais recebem remuneração pelas atividades, assim como 28,2% dos prounistas com bolsa parcial. Chama atenção a diferença abissal na escala de alunos atendidos com atividades extracurriculares remuneradas considerando-se a finalidade das IES. Do total de 41.975 bolsas ofertadas com essas ações, 95,3% estão no segmento sem fins lucrativos. Destacam-se as bolsas relacionadas aos estágios não obrigatórios, seguidas pelas bolsas de extensão, de monitoria e de pesquisa. Padrão semelhante de distribuição de bolsas é verificado no segmento lucrativo, exceto no que tange às bolsas de extensão, presente em maior número e proporção no segmento não lucrativo

Os números apresentados nesta seção indicam que somente uma parcela pequena dos bolsistas do ProUni tem acesso às ações relacionadas à permanência (auxílios e atividades extracurriculares), número que decai ainda mais quando se consideram atividades com algum tipo de remuneração. Em sentido complementar, há diferenças imensas em favor do segmento não lucrativo: dos 212.322 alunos prounistas matriculados em universidades privadas, apenas 10.664 (5%) recebem algum tipo de apoio social; dos 73.556 prounistas (34% do total) que realizam atividades extracurriculares, somente 41.975 (19,7% do total) o fazem com algum tipo de remuneração. Na próxima seção, veremos como as ações de permanência aparecem nos sítios institucionais das IES privadas sem fins lucrativos que, como visto, são aquelas que mais oferecem ações nessa categoria.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES SEM FINS LUCRATIVOS BRASILEIRAS NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E NA MANUTENÇÃO DO PROUNI

Por se tratar de universidades privadas com alunos prounistas, o fato de possuírem um órgão ou núcleo específico para

tratar da assistência estudantil, de bolsas e dos bolsistas constitui um diferencial importante, pois reserva espaço direcionado aos alunos e à permanência deles. Das 57 universidades pesquisadas, 38 (66%) apresentam esse espaço. Pesquisa realizada por Vargas e Heringer (2016) nos sítios institucionais de 63 universidades Federais no Brasil encontrou número semelhante: 68% do total de instituições pesquisadas possuía Pró-Reitoria de assistência estudantil ou equivalente.

Os resultados da busca nos sítios institucionais de 57 universidades privadas sem fins lucrativos permitiram o estabelecimento de três conjuntos de ações e/ou serviços: atividades extracurriculares; assistência estudantil e apoio estudantil. A Tabela 6 apresenta oito modalidades de atividades extracurriculares, bem como a quantidade de instituições que as oferecem.

Tabela 6 – Distribuição da presença de ações de permanência por universidade – atividades extracurriculares.

Tipo de Bolsa	universidades	% Total
IC/IT	56	98,2
Estágio	53	93,0
Bolsas de estudos internacionais	51	89,5
Extensão	45	78,9
PIBID	40	70,2
Monitoria	39	68,4
Assessoria cultural	34	59,6
PET	4	7,0

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que apenas uma universidade não oferece informações sobre bolsa de iniciação científica em seu sítio institucional. Números elevados (acima de 89,5%) também são vistos nas ofertas de bolsas de estágio e de estudos internacionais⁹. As demais modalidades de bolsa, exceto o Programa de Educação Tutorial (PET), foram encontradas em 60% ou mais das instituições

⁹ Bolsas que possibilitam complementar a graduação por um período no exterior, seja por conta própria ou com auxílio de empresas/agências bancárias/Universidades, como Santander, por exemplo.

pesquisadas, a corroborar a compreensão, discutida na seção anterior, de que as bolsas são a principal ação de permanência das IES privadas sem fins lucrativos para os estudantes do ProUni.

Dessa forma, como pormenorizado na Tabela 7, essas instituições não dão a devida atenção a importantes dimensões da permanência, como moradia, transporte e alimentação. Suas ações limitam-se, na maior parte dos casos, a apresentar, nos seus sítios institucionais, informações para que os alunos procurem e arquem com esses gastos individualmente.

Tabela 7 – Distribuição da presença de ações de permanência por universidade – assistência estudantil.

Assistência Estudantil	universidades	% Total
Moradia	11	19,3
Transporte	8	14,0
Alimentação	3	5,3

Fonte: Elaboração própria.

Do total das 11 universidades que figuram no campo moradia (Tabela 7), somente duas possuem formas de moradia estudantil, o restante (9 instituições) disponibiliza contatos de imobiliárias ou mapas da cidade do campus. O mesmo ocorre com o transporte, em que se encontram apenas horários de ônibus/vans, contatos e, no máximo, horários do ônibus interno do campus e, mesmo nestas condições, apenas 8 universidades disponibilizam essas informações no sítio institucional. Isso também ocorre em relação à alimentação, mas com número ainda menor de frequência (3).

Aqui a diferença entre o segmento público e privado torna-se imensa: das 63 universidades Federais pesquisadas por Vargas e Heringer (2016), 57 (90%) possuíam algum tipo de modalidade de auxílio alimentação, seja mediante um auxílio monetário (60%) ou um restaurante universitário (30%). Em relação à moradia, somente uma universidade não oferecia algum serviço de moradia, sendo que “metade (32) das universidades federais oferece o apoio à moradia como um auxílio financeiro e um menor grupo (17) oferece

este auxílio e também residência estudantil, seguido das que oferecem residência estudantil somente (13)” (VARGAS; HERINGER, 2016, p. 214).

Ao questionar e refletir sobre o programa [ProUni] cabe problematizar que as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa, como previsto no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (SANTOS, 2015, p. 19).

Em pesquisa realizada na PUC-Rio, uma das universidades selecionadas para este trabalho, Borba (2017) enfatiza que arcar com transporte está entre as principais dificuldades dos prounistas da instituição, visto que demanda tempo, dinheiro e aumenta o cansaço, fazendo os estudantes buscarem auxílio dos familiares, um trabalho ou, em casos mais extremos, a saída do ensino superior. Em suma, vimos que este tipo de apoio (moradia, transporte e alimentação), embora fundamental, é praticamente inexistente nas IES consultadas.

O terceiro e último conjunto, sumarizado na Tabela 8, contém as ações de apoio estudantil.

Tabela 8 – Distribuição da presença de ações de permanência por universidade – apoio estudantil.

Programas de apoio	universidades	% Total
Apoio acadêmico ou pedagógico	26	45,6
Apoio Psicológico ou afim	22	38,6
Programas de acessibilidade ou voltado às pessoas com deficiência	21	36,8
Serviços de extensão voltados à comunidade	11	19,3
Acolhimento aos estudantes	4	7,0
Outros	17	29,8

Fonte: Elaboração própria.

Como salientado, entende-se que a permanência estudantil compreende um conjunto de ações que vão além da dimensão material evidenciada pela concessão de bolsas ou outras assistências estudantis. Nesse sentido, os resultados da tabela 8 podem ajudar a mapear importantes ações e serviços intangíveis que se configuram como fundamentais para a permanência dos estudantes. Serviços de apoio acadêmico ou pedagógico, por exemplo, estão presentes em quase metade (45%) das universidades pesquisadas. Um número significativo de instituições possuem atividades de apoio psicológico (38%) ou programas de acessibilidade para os estudantes (36%). Uma em cada cinco universidades apresenta atividades de extensão dirigidas à comunidade externa com envolvimento de estudantes. Em quatro IES (7%), encontramos atividades de acolhimento aos ingressantes no primeiro ano da graduação, considerado um momento crucial para a permanência e sucesso no ensino superior (TEIXEIRA *et al*, 2008, p. 186; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p. 86; SORIA, 2015). A categoria outros, encontrada em 30% das universidades pesquisadas, envolve um conjunto diversificado de ações, tais como atividades de nivelamento, premiações, atividades esportivas etc.

O número até certo ponto elevado de instituições que oferecem serviços de apoio estudantil, que vai além da concessão de bolsas e assistência, pode estar relacionado a dois fatores: de um lado, o eixo 3 do instrumento de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que subsidia os atos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior, prevê no item 3.9, intitulado programas de atendimento aos estudantes, que as IES sejam avaliadas de acordo com a presença de programas de apoio aos estudantes (apoio psicopedagógico, programas de acolhimento ao ingressante, programas de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria) (BRASIL, 2014). No tocante às atividades de extensão, a hipótese pode estar relacionada à Resolução número 7 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, a qual prevê a curricularização das atividades de extensão de maneira a

compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação (BRASIL, 2018). Pela referida resolução, as IES teriam prazo até o final de 2021 para implantar esta meta, o que pode contribuir para que atividades de extensão estejam presentes nos sítios institucionais.

De qualquer maneira, seja por questões normativas, seja por razões de outra natureza, a pesquisa evidenciou que as universidades privadas sem fins lucrativos oferecem ações e serviços que vão além da permanência material, incluindo nesse rol atividades de acolhimento aos estudantes, apoio pedagógico, psicológico, entre outros. Todavia, é forçoso constatar que esses serviços e ações estão presentes na minoria das instituições consultadas, com um percentual igual ou inferior a 45%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas anteriores, buscou-se apresentar um quadro de como ações de permanência estudantil têm sido oferecidas para os estudantes do ProUni nas universidades privadas, com destaque para o segmento sem fins lucrativos. A intenção foi mapear essas atividades a partir da categoria administrativa que apresentou melhores condições para realizá-las. O quadro apresentado corrobora com outras pesquisas que apontam a fragilidade do ProUni no tocante à permanência.

Os dados do Censo da Educação de 2019 indicam que 95% dos estudantes bolsistas do ProUni não recebem qualquer tipo de apoio social e que, quando existente, este apoio varia de maneira expressiva ao se compararem os segmentos com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Enquanto os primeiros oferecem ações de apoio social a somente 0,4% dos seus alunos, a cifra para o segmento sem fins lucrativos alcança quase 10%. Em relação às atividades extracurriculares, novamente percebemos a distância que separa os dois segmentos. Considerando-se apenas os bolsistas integrais, o segmento com fins lucrativos oferece atividades extracurriculares para 10,4% dos alunos do ProUni, ante 45,3% do segmento sem fins lucrativos. Quando a atividade extracurricular envolve remuneração, esta diferença torna-se abissal, pois, do total de 41.975 estudantes

que obtiveram alguma bolsa com essas ações, 95,3% estão no segmento sem fins lucrativos. O número de estudantes que recebem por algum tipo de atividade extracurricular remunerada corresponde a somente 19,7% do total de alunos do ProUni em ambos os segmentos.

A pesquisa nos sítios institucionais das universidades privadas sem fins lucrativos também reforça essas considerações, pois é nítido nos resultados que a maioria das ações presentes nesses ambientes estão relacionadas apenas às atividades extracurriculares. Dimensões consideradas críticas da assistência estudantil, como moradia, transporte e alimentação, praticamente inexistem nessas instituições, mas tem-se a presença de atividades de apoio que envolvem aspectos não materiais da permanência, considerados cada vez mais importantes no meio acadêmico. No entanto, tais atividades podem ser verificadas na minoria das IES consultadas.

Considerando pesquisa semelhante feita em universidades federais por Vargas e Heringer (2017), pode-se constatar que há diferenças severas entre a oferta de ações de permanência quando se consideram universidades públicas e privadas. Pode-se dizer o mesmo ao compararmos o segmento privado sem fins lucrativos com o segmento lucrativo. Se na categoria das universidades encontramos escassez de ações usufruídas pelos prounistas relacionadas à permanência, é lícito supor que nas faculdades e centros universitários, que respondem pela maioria de matrículas do ProUni, a situação não seja diferente, ou eventualmente pior.

Assim, esperamos com este trabalho contribuir para o debate sobre a permanência dos bolsistas do ProUni, destacando a urgência de se pensarem e de se ampliarem ações sobre essas questões no segmento privado.

Referências

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa: Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos estud. - CEBRAP [online]**,

[S.l.], n. 99, p. 65-87, julho. 2014. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002014000200065&script=sci_arttext. Acesso em: 06 jul. 2020.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo**: Uma análise sociológica. São Paulo: Musa/Fapesp, 2014.

ANDRADE, Lucas Bressan de. **Financeirização na Educação Privada Brasileira**: permanência por endividamento, expansão por benefício público. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARROZO FILHO, José Liberato. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 594-621, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/yF8fSy9jbSG78hFspPdNkcL/?lang=pt#>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BECKER, Kalinca Leia; MENDONÇA, Mario Jorge Cardoso de. Avaliação do impacto do Prouni na nota Enade dos estudantes. **Economia Aplicada**, [S.l.], v. 25, n. 4, p. 521-544, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/161118>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BORBA, Thamires Mielle. **Desigualdades na educação superior**: acesso e permanência de bolsistas ProUni na PUC-RS. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Bolsas concedidas e perfil dos beneficiários do ProUni - 2020**. Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação, Brasília, 2021. Disponível em:
<http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni/item/124-bolsas-e-perfil-2020>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de

entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019.** Altera a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados; e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13853.htm. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.** Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília, 2022. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1513912257/lei-14350-22>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Microdados do Censo da Educação Superior - 2019.** INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e

transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília, 2014. Disponível em:

http://intranet.ctd.ifsp.edu.br/cpa/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=7. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **PROUNI**. Dados abertos do Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13853.htm. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PWLcgtgCgvYP9tXx6NPfsHf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior?

Trabalhos GT11 - Política de Educação Superior, ANPED –

Centro de Convenções de Natal - RN, 2011. Disponível em:

http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113:trabalhos-gt11-politica-de-educacao-superior&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 15 jul. 2022.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev. [online]**, [S.l.], n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 06 jul. 2020.

CORREA, Márcio Donizetti. **Programa Universidade para Todos (ProUni): Satisfação, expectativa, evasão e permanência de bolsistas em uma faculdade particular de Presidente Prudente (SP)**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia: ensino & formação [online]**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612010000200008. Acesso em: 24 jun. 2022.

IKUTA, Camila Yuri Santana; BARREYRO, Gladys Beatriz. ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURSOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI). **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 344-363, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432021000100344&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2023.

MENDES, Wesley de Almeida; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; MENDES, Wanderson de Almeida. Relação entre o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o mercado de trabalho municipal. **Novos Cadernos NAEA**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 123-143, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/11907>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PAIVA, Andressa Jackeline de Oliveira Mario e. **Análise Censitária do Perfil Socioeconômico e Desempenho Acadêmico dos Estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior Privadas Sem Fins Lucrativos no Enade (2010-2017)**. 2020. 257 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

PEDROSO, Polyana Raquel; GISI, Maria Lourdes. O Programa Universidade para Todos: um estudo sobre a produção acadêmica – 2007-2019. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 138-148, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13988>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PIRES, André; RIBEIRO, Maynara de Oliveira. Produções bibliográficas sobre o programa Universidade Para Todos (ProUni) entre 2005 e 2018. **Revista HISTEDBR. [On-Line]**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657166>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização do campus**: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: Flacso, 2016.

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. **Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do Estado de São Paulo**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, Diego Augusto Rivas dos. **A questão da permanência de estudante beneficiários do Programa Universidade para Todos – ProUni**: Um estudo do Curso de Serviço Social da UNIGRANRIO. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação

afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFBA, 2009.

SANTOS, Gécica. ProUni: MEC iniciou pagamento da Bolsa Permanência do mês de março. **Educa + Brasil**, [S.l.], 2021.

Disponível em:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/prouni/prouni-mec-iniciou-pagamento-da-bolsa-permanencia-do-mes-de-marco>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Camila da. Quando nem bolsa integral basta para sonho da faculdade. **UOL Educação**, [S.l.], 2019. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/08/08/quando-nem-bolsa-integral-basta-para-sonho-da-faculdade.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Rodrigo Monteiro da; CUNHA, Marina Silva da. Impacto do Prouni no desempenho acadêmico: uma análise de gênero e raça.

Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 164–194, 2021. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6929>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SORIA, Krista M. **Welcoming Blue-Collar Scholars into Ivory Tower**. Twin Cities: University of Minnesota, 2015.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado.

Adaptação à universidade em jovens calouros: Adaptação à universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [S.l.], p. 185-202, 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci_abstract#:~:text=Os%20resultado%20indicam%20que%20a,ligados%20diretamente%20ao%20contexto%20acad%C3%AAmico. Acesso em: 15 jul. 2022.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, G. T. D. **Sentidos da**

permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 197-223, 2016.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, [S.l.], v. 25, n. 72, p. 1-32, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047114>. Acesso em: 15 jul. 2022.

WARGAS, Bruna Mara S.; ALTMANN, Helena. Programa Universidade para Todos: mudanças no perfil dos beneficiários e a expansão da modalidade EAD (2005-2020). **GT11 - Política de Educação Superior, ANPED** – Universidade Federal do Pará (UFPA), p. 1-6, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_12_27. Acesso em: 28 jul. 2023.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Maió/ 2023*.

Reforma do Ensino Médio e a identidade profissional dos professores dos Institutos Federais: um estudo de revisão sistemática

Solema Sanches Valverde¹

Maria de Lourdes Ramos da Silva²

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos parte de um estudo de revisão sistemática que segue com o objetivo de cartografar a tipologia de pesquisas que investigam os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, e focalizam as discussões na figura do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT dos IFs, em especial para a configuração identitária profissional desse professorado. O estudo envolveu análise documental e bibliográfica, com buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de setembro de 2016 a fevereiro de 2023. As 10 etapas de busca geraram 16 resultados, e, após a pré-análise, foram integralizados três trabalhos. A análise dos resultados evidencia a pertinência de que sejam realizadas pesquisas futuras sobre a temática, pois, até o momento, há carência de estudos publicados. E os escassos trabalhos publicados apresentam resultados divergentes: enquanto um trabalho afirma que a Reforma do Ensino Médio não impactou os Institutos Federais, outro relata a experiência de reformulação de um curso de Ensino Médio integrado ao ensino profissional, em

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Educação no programa de pós graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em psicologia pela UNIFESP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0510-7100>. E-mail: solema@usp.br.

² Doutora em Filosofia e Ciências de Educação pela Universidade Complutense de Madri, Espanha. Mestre em História e Filosofia da Educação (USP/SP). Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-3218>. E-mail: mlramos@usp.br.

uma unidade de um Instituto Federal - IF; e ainda, outro estudo indica resistência para a implementação da Reforma em outra unidade dessa instituição, em consonância com o posicionamento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, de que a Reforma é contrária à identidade institucional dos Institutos Federais.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; educação profissional; identidade profissional docente.

The secondary education reform and the professional identity of Federal Institute teachers: a study of systematical review

ABSTRACT

In the present paper, we show part of a study of systematical review aiming to map the typology of researches that investigate the impacts of Secondary Education Reform (Law 13.145/17) of Federal Institutes of Education, Science and Technology – IFs, and focus the discussions on the Basic, Technical and Technological Education teacher – EBTT of the IFs, specially on the professional identity configuration of those teachers. The study involved document and bibliographical analysis from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD and the Portal of Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES, from September, 2016 to February, 2023. Ten search stages generated 16 results, and after a pre-analysis, three works were integrated. The analysis of the results reveals the pertinence of conducting new future researches on that topic, since published studies have been scarce up to the moment. And such studies present divergent results; whereas some work states that the Secondary Education Reform did not cause impact on Federal Institutes, another reports the experience of reformulating a Middle School course integrated to professional education in one Federal Institute – IF; and also another study shows some resistance against the implementation of the Reform in another

unit of that Institute, in accordance with the National Council of Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education – CONIF, which claims that the Reform is contrary to the institutional identity of Federal Institutes.

Keywords: secondary education reform; professional education; teacher professional identity.

Reforma de la escuela secundaria e identidad profesional de los docentes de Institutos Federales: un estudio de revisión sistemática

RESUMEN

En este artículo, presentamos parte de un estudio de revisión sistemática con el objetivo de mapear la tipología de investigaciones que examinan los impactos de la Reforma de la Enseñanza Media (Ley 13.145/17) para los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología - IFs , y centrar las discusiones en la figura del Docente de Educación Básica, Técnica y Tecnológica - EBTT de las FI, en especial para la configuración de la identidad profesional de esta profesión docente. El estudio involucró análisis documental y bibliográfico, con búsquedas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones – BDTD, y Portal de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – CAPES, de septiembre de 2016 a febrero de 2023. Las búsquedas generaron 16 resultados, y , luego de un preanálisis, se terminaron tres obras. El análisis de los resultados muestra la pertinencia de realizar futuras investigaciones sobre el tema, ya que, hasta el momento, se carece de estudios publicados. Y los trabajos publicados muestran resultados divergentes: mientras un trabajo afirma que la Reforma de la Enseñanza Media no impactó en los Institutos Federales, otro relata la experiencia de reformulación de un curso de Enseñanza Media integrado a la formación profesional, en una unidad de un Instituto Federal - IF; y sin embargo, otro estudio señala resistencias a la implementación de la Reforma en otra unidad de esa institución en consonancia con la posición del Consejo Nacional de Instituciones de la Red

Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica - CONIF, de que la Reforma es contraria a la identidad institucional de los Institutos Federales.

Palabras clave: reforma de la escuela secundaria; educación profesional; identidad profesional.

INTRODUÇÃO

Na pesquisa “Processos identitários profissionais de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso”- que investigou a docência atípica (Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT), no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs, e que centrou a investigação no processo de configuração de identidade profissional desses professores- foi verificada a necessidade de que futuras pesquisa sobre a temática da docência EBTT dos Institutos Federais- IFs sejam desenvolvidas de maneira entrelaçada com a discussão das políticas públicas educacionais brasileiras que estavam sendo gestadas e implementadas na época em que ocorreu o momento empírico da pesquisa de mestrado. Importa esclarecer que as entrevistas da pesquisa de mestrado ocorreram no ano subsequente à publicação da Lei 13.145/17, que instituiu a mais recente Reforma do Ensino Médio no Brasil (VALVERDE, 2019).

Cabe destacar também que os resultados da dissertação de mestrado revelavam receio dos professores EBTT quanto aos possíveis impactos para os Institutos Federais advindos do cenário político e de políticas educacionais brasileiras delineadas na contemporaneidade brasileira. E esse receio relatado pelos docentes interferia no processo de configuração identitária profissional desses professores, pois concorria para a delimitação da elaboração de seus projetos pessoais e seus projetos relacionados à profissão professor e à formação continuada.

Assim, neste artigo, apresentaremos parte de um estudo de revisão sistemática que segue tentando reunir conhecimento para o direcionamento de uma pesquisa de doutorado sobre a

identidade profissional EBTT, considerando as possíveis consequências sobre os trabalhos desses docentes (e, conseqüentemente, para a identidade profissional deles), advindas do Novo Ensino Médio. O objetivo do estudo de revisão sistemática é cartografar a tipologia de pesquisas que investigam os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, e focalizam as discussões na figura do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT dos IFs, em especial para a configuração identitária profissional desse professorado.

A revisão sistemática buscou artigos, teses e dissertações publicados no período de setembro de 2017 a fevereiro de 2023, na base de dados eletrônica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, que versassem sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e sobre os Institutos Federais.

Importa considerar a relevância de pesquisas em educação centradas na figura do professor (em seu trabalho e em sua identidade profissional), pois é através de sua identidade que o professor se engaja no trabalho cotidiano e opera simultaneamente a (re)construção de sua prática, a (re)construção de sua própria identidade e a identidade do coletivo de professores, ou seja, (re)constrói o *Eu professor* e o *Nós professores*, conforme as evoluções políticas educacionais, que, por sua vez, também se transformam ao longo do tempo, atreladas à política de Estado e à racionalidade econômica que orienta essa política.

Nessa perspectiva, no tópico que se segue deste artigo, discutiremos a relevância de que pesquisas em educação, em especial as pesquisas que tratam sobre reformulações de políticas educacionais, centrem as discussões na figura do professor e considerem sua identidade profissional. Nos tópicos subsequentes, trataremos da Reforma do Ensino Médio e realizaremos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, destacando a dualidade que marca essa história. Após, traçaremos um breve panorama histórico dos Institutos Federais, para depois apresentarmos a metodologia e os resultados desta pesquisa de revisão sistemática.

TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: A RELEVÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO CENTRADA NA FIGURA DO PROFESSOR

A profissão professor se transforma ao longo dos tempos, acompanhando os movimentos de evolução da educação formal, que, por sua vez, dá-se sob o efeito conjugado de uma série de fatores, tais como a cultura, economia e, em especial, a política de Estado. É relevante ressaltar que a educação formal que conhecemos hoje foi consolidada no período de estabelecimento dos Estados Nacionais Modernos (ARAÚJO, 2011).

Nessa perspectiva, os reflexos das transformações mais gerais da sociedade - considerando o fenômeno da globalização e a expansão do sistema capitalista, com internacionalização do capital - ressoam no campo da educação e, conseqüentemente, influenciam no trabalho docente e em sua (re)configuração identitária profissional, uma vez que a demanda e o significado social da escola, da mesma forma, sofrem transformações (SILVA, 2009).

Além das influências da macropolítica e das transformações sociais mundiais, a micropolítica que atravessa o cotidiano escolar, bem como a micropolítica que atravessa outros contextos mais locais e grupos sociais em que o professor percorre em simultâneo à sua trajetória profissional, também influenciam para as evoluções da profissão professor. Podemos dizer, portanto, que um duplo movimento é estabelecido no desenvolvimento da profissão professor: por um lado, há os efeitos da macropolítica, que, a grosso modo, contribui mais intensamente para a configuração do **trabalho prescrito** ao professor; por outro lado, há a influência da micropolítica do cotidiano, existente nos vários âmbitos da vida do professor, em especial, a micropolítica do cotidiano escolar, que coloca o professor diante do **trabalho real**. Entre as **prescrições de trabalho** e o **trabalho real** existe o professor com sua identidade profissional, que lhe permite engajar sua subjetividade no trabalho, de modo a orientar seu pensamento, emoções e comportamento,

que, em conjunto, viabilizam que o professor realize seu trabalho cotidiano e, conseqüentemente, realize a profissão professor.

Nessa perspectiva, é fundamental preparar e apoiar o professor para o enfrentamento das demandas configuradas para o professor no contexto histórico em que ele atua, de maneira a diminuir a contradição “[...] entre o que os professores conseguem ser efetivamente no cotidiano escolar, e o que os professores queriam ser ou o que gostariam de ser” (SILVA, 2009, p. 48).

A identidade profissional é engendrada, portanto, pelo processo de socialização, através do qual o indivíduo assume papéis, valores e normas dos grupos aos quais ele se integra ao longo de sua trajetória de vida (SILVA; SILVA, 2022).

Nessa perspectiva, a identidade profissional é apreendida neste artigo como uma dimensão da identidade pessoal e, a partir de um posicionamento não essencialista sobre o conceito, é tomada não como categoria que classifica os indivíduos a partir de suas funções, *status* de emprego ou níveis de formação, mas como “resultado dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”(DUBAR, 2005, p. 136).

A respeito das interferências da macropolítica e da política de Estado sobre a identidade docente, destacamos as reflexões de Lawn:

[...] a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários. [...] as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança (LAWN, 2001, p. 118).

Para o autor, a identidade do professor ora aparece como sombra, ora aparece como destaque nas propostas educativas. Mas, independentemente de como aparece, é “produzida” pelo Estado “através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema”. Assim, a identidade do professor é “uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem

pública e de regulamentação”. Portanto, manobrar as fronteiras da identidade do professor é um método sofisticado utilizado pelo Estado para gerenciamento de mudanças sociais (LAWN, 2001, p. 118).

Sobre a micropolítica que atravessa o cotidiano escolar, considerando em especial o papel pedagógico do professor, temos como resultante ora o professor operando como preceptor, com uma relação individualizada com o estudante, ora o professor empreendendo o papel do detentor do conhecimento a ser transmitido ao estudante (o professor localizado no centro do processo pedagógico), e ainda, o professor funcionando como mediador do ensino, com o processo pedagógico centrado na figura do estudante (ARAÚJO, 2011).

Nessa perspectiva, faz-se necessário atualizar e incorporar os modelos de formação inicial, bem como as estruturas de apoio aos professores em exercício, uma vez que a demanda social para a profissão professor é continuamente atualizada, implicando a necessidade de assunção de uma nova postura acadêmico-científica desse profissional condizente com as evoluções da educação. É fundamental, portanto, preparar e apoiar o professor para o enfrentamento das novas demandas (SILVA, 2009).

Sobre a formação de professores, destacamos os apontamentos de Alvez (2022):

Dentro desse movimento global de reforma da educação, considerando-se as políticas que estão sendo instituídas na área de formação de professores, nota-se uma tendência de desprofissionalização do docente que, muitas vezes, tem sido levado a trabalhar com programas e conteúdos previamente definidos pelos órgãos aos quais está subordinado (ALVES, 2022, p. 107).

As proposições da citação acima nos alertam para o fato de que o **trabalho prescrito** ao professor está cada vez mais cristalizado e com menos margem para engajamento de sua subjetividade entre o trabalho que lhe é prescrito e o trabalho real que consegue desenvolver no cotidiano escolar.

Diante das considerações feitas até o momento, neste artigo, temos que, seja porque é do trabalho docente que- conforme resume Gatti (1996, p.85), “a sociedade em geral realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição”- seja porque, como defende Lawn (2001), é através das manobras das fronteiras de identidade do professor que o Estado consegue gerir de modo eficaz as mudanças na sociedade - é relevante pesquisar sobre a identidade profissional docente, pois é por meio de sua identidade que o professor engaja sua subjetividade no trabalho cotidiano e opera simultaneamente a (re)construção de sua prática, de sua própria identidade e da identidade do coletivo de professores, ou seja, (re)constrói o *Eu professor* e o *Nós professores* (VALVERDE, 2019).

É pertinente, portanto, que pesquisas que tratam sobre as reformulações das políticas públicas educacionais centralizem as discussões na figura do professor e considerem sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, quais aspectos da identidade profissional do professor EBTT dos Institutos Federais podem ser impactados em decorrência da mais recente Reforma do Ensino Médio brasileira?

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

A Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017 instituiu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, dentre outras alterações nas diretrizes e bases da educação nacional. O chamado “Novo Ensino Médio” deve ser ofertado por todas as instituições de ensino, sejam elas privadas ou públicas, das esferas municipais, estaduais ou federais. Portanto, a Lei nº 13.415/2017 incide também sobre os Institutos Federais, uma vez que esta instituição tem o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como carro chefe dentro do rol de cursos que oferta.

O eixo central da Lei nº 13.415/2017 foi criar um currículo nacional para o Ensino Médio brasileiro, a partir do qual outros

objetivos para essa etapa do ensino básico são delineados, como a implantação da escola em tempo integral, o aumento da carga horária e a criação dos Itinerários Formativos.

A organização básica do novo currículo para o Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, é ilustrada no quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura básica para organização do currículo do Novo Ensino Médio

<p style="text-align: center;">BNCC</p> <p>(4 áreas do conhecimento-obrigatório)</p>	<p style="text-align: center;">Itinerários Formativos</p> <p>(A escola não é obrigada a ofertar os 5 itinerários formativos)</p>
<p>I - linguagens e suas tecnologias</p> <p>II - matemática e suas tecnologias</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias</p> <p>IV - ciências humanas e suas tecnologias</p>	<p>I - linguagens e suas tecnologias</p> <p>II - matemática e suas tecnologias</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas</p> <p>V - formação técnica e profissional</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme ilustra a quadro 1, o currículo básico do “Novo Ensino Médio” é estruturado a partir de dois pilares, a saber: a Base Nacional Comum Curricular- BNCC + Itinerários Formativos. A BNCC foi aprovada em 08 de novembro de 2008, ou seja 1 ano e 8 meses após a publicação da Lei de Reforma do Ensino Médio. Os Itinerários Formativos enfatizam as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a serem implementadas progressivamente em tempo integral, e as escolas ofertam de acordo com a possibilidade estrutural que possuem.

De acordo com o texto da Lei nº 13.415/2017, as instituições nacionais de ensino que ofertam o Ensino Médio deveriam estabelecer cronogramas de implementação do novo Ensino Médio, de maneira que os cursos passassem a operar a partir de março de 2022 com carga mínima anual de 1000 horas. A previsão é que essa

carga horária mínima anual aumente progressivamente para 1400 horas anuais, porém a Lei não estipula prazo para que as escolas implantem a carga de 1400 horas (BRASIL, 2017).

A carga horária mínima anual do Novo Ensino Médio deve ser composta pela BNCC + Itinerário Formativo. O total de carga horária da BNCC do curso (ou seja, a soma BNCC dos 3 anos de curso) deve ser de, no máximo, 1800 horas.

Dentre as características principais do Novo Ensino Médio está, em tese, a de possibilitar que o estudante “escolha” percorrer sua trajetória do Ensino Médio de maneira a realizar o Ensino Profissionalizante, ou “escolha” realizar a trajetória do Ensino Médio focalizando o ensino geral, “propedêutico”.

Essa dualidade ensino geral/ensino profissionalizante está presente nessa etapa do ensino desde o início da educação formal em nosso país, fazendo o Ensino Médio funcionar como um gargalo social que opera uma divisão na trajetória escolar. Nessa perspectiva, tanto a última Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), como a criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008) foram anunciados pelo discurso oficial como medidas para intervir na superação dessa dualidade histórica.

Nesse sentido, no próximo tópico deste artigo trataremos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil para elucidarmos o dualismo histórico que atravessa essa etapa da educação básica brasileira. Traçaremos também um breve histórico dos Institutos Federais, discutindo como essa instituição de ensino surge com a promessa de superação dessa dicotomia histórica.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Iniciaremos este tópico do artigo recorrendo a uma comunicação verbal de Jurandir Freire Costa³, quando este, valendo-

³ Comunicação oral realizada por Jurandir Freire Costa, psiquiatra, psicanalista e Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e pesquisador do Programa de Estudo e Pesquisa sobre Ação e Sujeito, no Instituto de Medicina Social da Universidade

se das proposições de Nietzsche, propôs que “para a gente saber quem a gente é, a gente tem que pôr entre a gente e a gente mesmo, pelo menos a pele de três séculos”. Nesse sentido, para traçarmos um breve panorama da educação brasileira, com um recorte que nos possibilite entender aspectos da evolução da política educacional voltada para a etapa do Ensino Médio nacional, vamos colocar entre o chamado “Novo Ensino Médio brasileiro” e o “Ensino Médio brasileiro” a pele de quatro séculos e considerar a racionalidade econômica que orientou a política de Estado brasileira nessas fases.

A política educacional no Brasil se transforma sob o efeito conjugado de disputas ideológicas empreendidas por grupos hegemônicos sociais- dos quais participam intelectuais orgânicos, ligados à classe dominante, que influenciam no direcionamento da política de Estado Nacional - e também a partir da divisão social do trabalho, decorrente da relação capital/trabalho, estruturante de nossa sociedade. Portanto, a política educacional também expressa a racionalidade econômica predominante nas fases do desenvolvimento histórico do Brasil. Nesse sentido, a política educacional nacional, desde seu nascedouro, opera e expressa uma dualidade que mantém duas redes de ensino e divide “os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (NASCIMENTO, 2007, p.78).

Durante os períodos colonial e imperial (cerca de quatro séculos), a economia brasileira era agroexportadora, baseada no trabalho escravo. Nesse contexto, tanto o trabalho como a educação eram considerados atividades de menor importância, uma vez que o trabalho manual não tinha valor social, e a educação interessava para poucos integrantes da elite. Os efeitos da abolição da escravatura em 1888, articulados aos advindos da proclamação da república em 1889, engendrados à nova fase do capitalismo mundial, repercutiram para a eclosão de disputas econômicas e políticas entre as frações de classes nacional (grupos ligados à

do Rio de Janeiro - UERJ, para o programa café filosófico - CPFL, gravado em 12 de dezembro de 2003, no Brasil.

agroexportação e grupos ligados às atividades urbano-industriais). A predominância do grupo ligado às atividades urbano-industriais engendrou mudanças que repercutiram para que a racionalidade capitalista-industrial orientasse a política de Estado. O crescimento urbano e a expansão da industrialização desencadearam um movimento de políticos e elite intelectual para a expansão do sistema educacional brasileiro (MANFREDI, 2016).

Assim, no ano de 1932, um grupo de educadores, conhecidos como “escolanovistas”, apresentaram suas ideias para a renovação da educação, com defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo.

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, através da que ficou conhecida como reforma “Francisco de Campos”, foram publicados vários decretos com a finalidade de instituir reforma nos vários níveis de ensino da Educação Nacional. Em ordem cronológica, Ensino Superior (Decretos nº 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), Ensino Secundário (Decreto nº 19.890 de 18/04/1931) e Ensino Comercial (Decreto nº 20.158, de 30/06/1931).

O Decreto nº 19.890 organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). Para o ingresso no ensino superior, era obrigatório o curso das duas etapas do secundário.

Os avanços conquistados na Carta Constitucional de 1934 sofreram um retrocesso na Carta de 1937, que salientou a dualidade da trajetória escolar após o curso primário, e nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, que estruturaram o ensino propedêutico (primário e secundário), que dava possibilidade de ingresso ao ensino superior, e o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola), que não dava acesso ao ensino superior.

Após a ditadura Vargas, foi aprovada a Lei nº 4024, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da qual, pela primeira vez, o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, apesar de a lei perpetuar duas trajetórias para o Ensino Médio (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos).

Ambas abarcavam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal).

Durante o Governo Militar, através da Lei nº 5692/72, o Ensino Médio sofreu nova modificação, com a criação do 1º e 2º graus, com obrigatoriedade do 2º grau, e generalizou a educação profissional para todos. Porém, a reforma não se concretizou devido a fatores estruturais e conjunturais. Assim, a Lei nº 7044/82 extinguiu a escola única de profissionalização obrigatória.

No período de redemocratização do Brasil, marcado pela promulgação da Carta Constitucional de 1988, ocorreram transformações estruturais nos âmbitos político e econômico brasileiros, em decorrência da racionalidade neoliberal característica da nova fase do capitalismo. A influência da racionalidade econômica neoliberal sob a política de Estado brasileira, principalmente após os anos de 1990, interferiu diretamente nas políticas educacionais do país, que passaram a ser orientadas sob influência dos organismos multilaterais e do Banco Mundial. Nesse sentido, a primeira reformulação do Ensino Médio, influenciada pela racionalidade econômica neoliberal, deu-se a partir da LDB de 1996, através do parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e da Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Conforme explica Nascimento:

Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente. Na concepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei anterior (nº 5.692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica (NASCIMENTO, 2007, p. 86).

Decorridos 20 anos da primeira reforma para o Ensino Médio, arquitetada sob a égide da racionalidade neoliberal em seu momento inicial, foi aprovada a mais recente reforma para essa etapa do ensino- agora com a racionalidade neoliberal consolidada no capitalismo mundial- por via da medida provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. O chamado “Novo Ensino Médio” seria ofertado por todas as instituições de ensino, fossem elas privadas ou públicas, das três esferas municipais, estaduais ou federais, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentaremos um breve panorama histórico dos Institutos Federais.

Finalizamos este tópico do artigo com destaque para as primeiras sinalizações de posicionamento do atual governo Lula frente à política educacional voltada ao Ensino Médio: foi aberta consulta pública pelo Ministério da Educação - MEC, através da Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, para reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (BRASIL, 2023).

INSTITUTOS FEDERAIS: SUPERAÇÃO DA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, com a publicação da Lei 11.892, a partir da transformação das unidades educacionais (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às universidades federais) que compunham a rede federal de educação até então existente no Brasil e que tinham sido iniciadas no ano de 1909, no governo de Nilo Peçanha, que publicou o Decreto nº 7.566, que criou em cada uma das capitais do país uma escola de aprendizes e artífices (PACHECO, 2016).

Portanto, a origem dos Institutos Federais remete ao período em que a racionalidade econômica que direcionava a política de Estado brasileira ainda era agroexportadora e, também, ao momento em que se intensificaram as disputas econômicas e

políticas entre as frações de classe nacional (grupos ligados à agroexportação e grupos ligados às atividades urbano-industriais), em virtude da nova fase do capitalismo mundial, e que, com predominância do grupo ligado às atividades urbano-industriais, foram engendrando mudanças que repercutiram no âmbito da educação, tais como o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais, a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e a formação de mão-de-obra qualificada para as indústrias.

Nessa perspectiva, a Rede Federal de Ensino, que é a origem dos Institutos Federais, foi criada no bojo de um contexto nacional em que crescia a demanda de formação para o atendimento da incipiente indústria e de um discurso oficial para a educação profissional ligado à ideia de benevolência, filantropia e controle social⁴. De lá para cá, a Rede Federal de Educação profissional foi se transformando acompanhando o movimento de evolução da educação brasileira, que, conforme apontado nos tópicos anteriores deste artigo, é marcado pela dualidade que se estruturou a partir da divisão social do trabalho.

Se, em 1909, a Rede Federal de Educação profissional nasceu a partir de uma concepção de educação, não como direito, mas como filantropia, a expansão da Rede, a partir da criação dos Institutos Federais, em 2008, com a sanção da Lei 11.892, afirmou-se, em nível do discurso oficial, a partir da ideia de educação como direito, como política pública que intentava contribuir para a superação da dicotomia histórica, que produziu um ensino secundário destinado às elites condutoras e cursos técnicos profissionais destinados às frações de classes menos favorecidas (VALVERDE, 2019).

⁴ De acordo com o Decreto nº 7.566 de 1909- disponível no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>- o objetivo para o ensino profissionalizante era que os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” pudessem “adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, o que nos indica que a configuração inicial desse sistema de ensino tinha mais o objetivo de controle social.

Segundo dados obtidos no portal oficial do Ministério da Educação - MEC, desde a sanção da Lei 11.892/2008 até o ano de 2016, foram abertas centenas de novas unidades da instituição em território nacional, e atendem hoje o que equivale, aproximadamente, a 10% das cidades brasileiras.

A organização pedagógica dos Institutos Federais busca a integração e a verticalização da educação, desde a educação básica à educação profissional e superior, possibilitando que o estudante cumpra todo o seu itinerário de formação num mesmo espaço de aprendizagem. Como consequência, as unidades podem ofertar não só cursos técnicos, mas também o Proeja⁵, técnico integrado ao Ensino Médio, de graduação e pós-graduação.

Importa elucidar que a possibilidade de integração e verticalização da educação ficou por um período inviabilizada (desde o Decreto nº 2.208/97, que separou o EM da formação técnica profissional), e só começou a se configurar como horizonte possível novamente na política educacional nacional através da publicação do Decreto nº 5154/04, que alterou a LDB possibilitando a integração do Ensino Médio à educação profissional. Nessa perspectiva, e considerando que na época havia demanda para aumento do ensino profissional, foram criados os Institutos Federais, de modo a reposicionar a educação profissional no Brasil (MANFRED, 2016).

Conforme previsto no artigo 8º da Lei de criação dos Institutos Federais, a instituição deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura (programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica) (BRASIL, 2008).

Essa verticalização produz um cenário atípico para a docência: os professores dos Institutos Federais são contratados para exercer o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e

⁵ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

Tecnológico- EBTT, ou seja, atuam, simultaneamente, em diferentes níveis de ensino. Dito de outro modo, o professor EBTT pode atuar simultaneamente no Ensino Médio e em outros níveis de ensino em um mesmo semestre letivo. Como esse cargo atípico foi forjado ao longo do tempo?

A Rede Federal de Educação Profissional é centenária; no entanto, seus planos de carreira só foram definidos a partir dos anos 1970, e, desde então, ocorreram quatro reestruturações na carreira docente dessa Rede de Ensino: **1º)** “Carreira funcional do professor de ensino do 1º e 2º graus”, no ano de 1974; **2º)** “Carreira do magistério de 1º e 2º graus do Serviço Público Civil, da União e das Autarquias Federais”, em 1981; **3º)** “Carreira do magistério de 1º e 2º graus”, entre os anos 1987 e 2006; **4º)** por último, “Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”, forjada a partir das Leis nº 11.784/2008, nº 12.772/2012 e nº 12.863/2013. A **Lei nº 11.784/2008 foi a que efetivamente criou o cargo EBTT**; já a Lei nº 12.772/2012 instituiu regras distintas para quem ingressasse antes e para quem ingressasse após 1º de março de 2013 na carreira; e, por último, a Lei nº 12.863/2013 redefiniu a distribuição das classes e níveis da carreira EBTT (DOMINIK, 2017).

É de se destacar que a **Lei nº 11.784**, que efetivamente criou o cargo EBTT, foi publicada em setembro de 2008, e em dezembro do mesmo ano, foi publicada a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais como instituição de educação que, dentre seu rol de finalidades e objetivos, está o ensino, a pesquisa e extensão, bem como a promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Portanto, as peculiaridades da carreira EBTT, criada pela Lei nº 11.784/2008, engendradas às especificidades dos Institutos Federais, delineiam a docência atípica no âmbito dos Ifs.

No que se refere à perspectiva pedagógica dos Institutos Federais para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, é importante salientar que, diferentemente da maioria das instituições educacionais que ofertam essa etapa da educação, os Institutos

Federais possuem autonomia didático-pedagógica, o que repercute em uma autonomia no desenvolvimento dos currículos dos cursos que oferece. Os IFs também possuem estrutura física e carreira docente bem diferentes das demais escolas, o que repercute que a Educação Profissional dos IFs seja bem distante do Itinerário Formativo da Educação Profissional advinda da Reforma do Ensino Médio, conforme salienta o documento organizado pelo CONIF:

[...]a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2021, p. 11).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio ofertada pelos Institutos Federais tem como princípio orientador a politecnicidade canalizada para o desenvolvimento humano.

METODOLOGIA

O caminho metodológico deste estudo se deu em duas etapas, uma para coleta de dados e outra para análise dos dados.

A primeira etapa foi destinada à pesquisa documental e bibliográfica, a partir da base de dados eletrônica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD e Portal CAPES, e visou detectar estudos publicados no período de setembro de 2016 a fevereiro de 2023, que continham, no respectivo título e/ou resumo indicativo, discussão, de maneira articulada, sobre os temas da Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (SEVERINO, 2016).

Para organizar essa primeira etapa do estudo, foi construída a ficha de pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2- Ficha de pesquisa para sistematizar os critérios utilizados no estudo.

Conteúdo	Explicação
Objetivo da pesquisa	Identificar e cartografar a tipologia de trabalhos publicados que entrelacem a investigação sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e os impactos para os Institutos Federais, centrando as discussões na figura dos professores EBTT dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com destaque para a configuração identitária profissional desse professorado.
Expressões de pesquisa na BDTD	1ª) "Reforma do ensino médio", no campo "título" e "Instituto Federal" no campo "Resumo em português"; 2ª) "Novo ensino médio", no campo "título" e "Instituto Federal" no campo "Resumo em português"; 3ª) "Lei 13.415/17", no campo "título" e "Instituto Federal" no campo "Resumo em português"; 4ª) "MP 746", no campo "título" e "Instituto Federal" no campo "Resumo em português".
Expressões de pesquisa no Portal CAPES	1ª) Contém a expressão "reforma do ensino médio" no campo "título" e contém a expressão "Instituto Federal" no campo assunto; 2ª) Contém a expressão "Novo ensino médio" no campo "título" e contém a expressão "Instituto Federal" no campo assunto; 3ª) Contém a expressão "Lei 13.415/17" no campo "título" e contém a expressão "Instituto Federal" no campo assunto; 4ª) Contém as expressões "Lei 13.415/17" e "Instituto Federal" no campo "título"; 5ª) Contém a expressão "MP 746" no campo "título" e contém a expressão "Instituto Federal" no campo assunto; 6ª) Contém as expressões "MP 746" e "Instituto Federal" no campo "título".
Âmbito da pesquisa	A coleta de dados foi realizada a partir da base de dados eletrônica da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal CAPES.
Critérios de inclusão	- Estudos publicados no período de setembro de 2017 a fevereiro de 2023.

	<ul style="list-style-type: none"> - Serão utilizados somente artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. - Os estudos deverão abordar o perfil do professor EBTT dos Institutos Federais. - Artigos que tenham o texto disponibilizado integralmente. - Artigos, teses ou dissertações escritos em português, com disponibilidade de texto completo em suporte eletrônico, publicado em periódicos nacionais.
Critérios de exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Artigos, teses ou dissertações em que haja desvio do tema. - Estudos escritos em outra língua que não o português. - Livros, capítulos de livros, anais de congressos ou conferências, relatórios técnicos e científicos ministeriais.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Conforme consta no quadro 1, a busca foi realizada em quatro etapas na BDTD e em seis etapas no Portal CAPES, com expressões de busca distintas para cada uma das etapas. Após as buscas, passamos para a pré-análise do material, de maneira a prepará-lo para a análise propriamente dita. Na pré-análise, os resumos foram lidos, permitindo a exclusão de trabalhos que não se enquadravam nos critérios previamente formulados na ficha de pesquisa (quadro 1), e a eliminação de duplicidade de resultados encontrados nas diferentes etapas de busca.

Após a pré-análise, os resultados foram tratados através dos procedimentos de análise de conteúdo, sendo agrupados nas seguintes categorias pré-estabelecidas: a) tipo/título/data da defesa ou publicação; b) autor/universidade/programa/periódico de publicação; c) objetivo geral do estudo/participantes; d) instrumentos; e) principais resultados (BARDIN, 216).

RESULTADOS

As 10 etapas de busca (quatro buscas na BDTD e seis no portal CAPES) geraram 16 resultados, porém, após a pré-análise, foram integralizados três resultados, cuja sinopse se encontra no quadro 3.

Quadro 3- Sinopse dos resultados.

Tipo/Título/ Data da defesa ou publicação	Autor/ Universidade/ Programa/ Periódico de publicação	Objetivo geral do estudo/ Participante	Instrumentos	Principais Resultados
Mestrado // Da luta pela Politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio // 2018	AMORIM, Gilberto José de. // Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.	O objetivo geral do estudo foi compreender as concepções de formação integrada dos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária do IFSP/Barretos, bem como o perfil de profissional que o curso almeja formar, buscando associá-las com as tendências ideológicas predominantes .	Análise bibliográfica e documental; entrevistas com representantes do poder e de movimentos sociais e/ou acadêmicos; questionários e entrevistas aplicadas no com professores do curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio.	O trabalho demonstrou a existência de uma disputa entre os sujeitos acerca de qual ênfase educacional deve prevalecer no processo de ensino dos estudantes e necessidade de criação de condições para o debate teórico- político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobrament os pedagógicos.
Artigo // A Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº	STERING, Sílvia Maria Santos; ADAM, Joyce Mary //	Análise de normativas e legislações que tratam dos itinerários formativos na Lei Nº 13.415/2017.	Análise de normativas e legislações que tratam dos itinerários formativos na Lei Nº 13.415/2017,	O estudo aponta que a lei não impactou a oferta dos cursos, uma vez que os IF's não aderiram à

<p>13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos Institutos Federais // 2019</p>	<p>Revista prática docente</p>		<p>em articulação com as reformas de cunho neoliberal e comparação com o fenômeno ocorrido no Chile na década de 80.</p>	<p>mesma e não repercutiu na precarização da docência nos Institutos Federais, dada a sua condição de autarquia.</p>
<p>Artigo // A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná // 2022</p>	<p>SOUZA, Bianca Gomes de. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira.</p>	<p>Analisa a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17), buscando compreender como pode impactar jovens, tendo como recorte o IFPR.</p>	<p>Análise bibliográfica e pesquisa documental.</p>	<p>Destaca-se que até o momento não houve efetivação da reforma no IFPR, mas que há movimentos de resistência sendo manifestados. Evidencia-se que a reforma fragmenta a educação e se distancia da formação contextualizada que concilia conhecimentos técnicos e científicos, contradizendo a identidade dos Institutos, cujo principal objetivo é a formação integral.</p>

Fonte: elaborada pelas autoras

DISCUSSÃO

A análise dos resultados indica que dentre os estudos publicados que entrelaçam a investigação sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e os Institutos Federais há carência de pesquisas que estudam a temática, centrando a investigação nos impactos na figura do professor EBTT dos Institutos Federais.

A metodologia predominante dos estudos é a pesquisa qualitativa. Os três estudos realizaram análise documental e bibliográfica, e apenas um contou com o momento empírico da pesquisa, em que sujeitos do cotidiano escolar responderam ao questionário e participaram de entrevista.

No que concerne às datas de publicações dos estudos (2018, 2019 e 2022), os principais resultados serão discutidos abaixo considerando a ordem de publicação.

A análise dos resultados indica que apenas um estudo entrelaçou a problemática da Reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais e contou com professores dos Institutos Federais dentre os sujeitos de pesquisa, no período empírico da pesquisa. Porém, apesar de a pesquisa de Amorim (2018) entrelaçar os temas "Reforma do Ensino Médio" e "Instituto Federal", o objeto de pesquisa foi "a formação técnica integrada ao ensino médio proposto pela Lei nº 11.892/08". Portanto, o estudo não analisou a identidade profissional docente, ou, de maneira mais geral, a "docência" no Instituto Federal em meio à Reforma do Ensino Médio.

Entretanto, apesar de a pesquisa de Amorim (2018) não ter como objeto de estudo a docência nos Institutos Federais, permite reunir subsídios para desenvolver pesquisas futuras que se proponham a entrelaçar os temas da Reforma do Ensino Médio e da docência nos Institutos Federais, pois a pesquisa, em algum grau, deu voz aos docentes sobre um aspecto dessa problemática, uma vez que uma parcela, dentre a variedade dos sujeitos da pesquisa, era composta por professores que responderam ao questionário e foram entrevistados para que o pesquisador pudesse colher a compreensão e a concepção desses sujeitos de pesquisa sobre a formação integrada. Além dos professores, o pesquisador contou

com representantes do poder público e de movimentos sociais e acadêmicos dentre os sujeitos de pesquisa.

Já a pesquisa de Stering (2019) faz uma discussão mais geral sobre a Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos para os Institutos Federais. Portanto, também não focaliza a docência nessa problemática. A metodologia utilizada por Stering é a pesquisa documental e bibliográfica. O autor pauta sua discussão, principalmente, nas análises da Lei 13.145/17, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e da Lei 11.892/2008, que instituiu e organizou os Institutos Federais, além de outros documentos relativos à temática. O enfoque das discussões de Stering (2019) são os currículos do Ensino Médio. Nesse sentido, não há um olhar sobre a docência nos Institutos Federais em meio à Reforma do Ensino Médio. O autor chega à conclusão de que a Reforma do Ensino Médio **não impactou o IF**.

Souza e Garcia (2022) analisam e buscam compreender os impactos da Lei 13.145/2017 na educação brasileira, especificamente no IFPR (SOUZA; GARCIA, 2022). Examinam documentos e sinalizam discrepâncias entre a Lei 13.425/17 e os documentos vigentes que regem o Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná. Nesse sentido, as autoras apontam que até o momento de conclusão de sua pesquisa não houve movimento efetivo para a implementação da Reforma dentro dos Institutos. As autoras sinalizam alguns movimentos de resistência no âmbito dessa instituição, inclusive por parte do CONIF (que é o órgão de representação nacional dos IFs), frente à implementação da Lei 13.425/17, uma vez que, segundo a análise das autoras, os objetivos dos Institutos Federais contemplam pressupostos de relações entre trabalho e educação, bem como de formação humana divergentes dos presentes na Lei 13.425/17. Nesse sentido, as autoras enfatizam o posicionamento do CONIF de que a Reforma do Ensino Médio contradiz a identidade dos Institutos Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delineamos este artigo a partir de um estudo de revisão sistemática que segue tentando reunir conhecimento para o

direcionamento de uma pesquisa de doutorado. O objetivo do estudo de revisão sistemática é cartografar a tipologia de trabalhos publicados que entrelaçam a investigação sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e os impactos para os Institutos Federais, e que centram as discussões na figura dos professores EBTT^[6] dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com destaque para a configuração identitária profissional desse professorado.

A partir das discussões dos resultados, evidenciamos que até o momento não foram localizados trabalhos publicados que entrelaçam os temas da Reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que centram a investigação na figura do professor, em especial no aspecto da identidade profissional desse professorado em meio à Reforma. Apesar de, na pré-análise desta pesquisa, não ter sido localizado nenhum estudo que centrasse a discussão na figura do professor, com recorte para a identidade profissional docente, optamos por realizar a leitura integralizada de três trabalhos publicados, por entendermos que estes tangenciam a problemática e, nesse sentido, podem contribuir para subsidiar o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a mesma.

A partir do exposto, a análise dos resultados da pesquisa de revisão evidenciam a pertinência de que sejam realizadas pesquisas futuras sobre a temática, pois, até o momento, há carência de estudos publicados que centralizem a investigação na figura do professor, ao discorrerem sobre os temas da Reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais. E os escassos trabalhos publicados sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio para os Institutos Federais apresentam resultados divergentes: enquanto um trabalho afirma que a Reforma do Ensino Médio não impactou os Institutos Federais, outro relata a experiência de implementação de alterações em um curso de Ensino Médio integrado ao ensino profissional em uma unidade de um IF em decorrência da Reforma; e outro estudo indica resistência para a implementação da Reforma em outra unidade dessa instituição e reafirma o posicionamento do CONIF de que a Reforma contraria a identidade institucional dos Ifs.

Referências

ALVES, M. A.. O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente? **Revista Educação & Emancipação**, v. 15, p. 97-117, 2022.

Disponível em:

<<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20558/11530>>. Acesso em 25 fev. 2023.

ALVES, Maria Aparecida. O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente? **Revista Educação & Emancipação**, v. 15, p. 97-117, 2022. Disponível em:

<<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20558/11530>>. Acesso em 25 fev. 2023.

AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela Politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10738>. Acesso em 25 fev. 2023.

ARAUJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202/pdf_68. Acesso em: 20 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº11.494, de 20 de junho 2007, e dá

outras providências. **Diário Oficial da União:Brasília**, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei 11.784, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a estruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2008. sec. 1. p. 01- 14.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. sec. 1. p. 01- 03.

BRASIL. Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. sec. 1. p. 01- 05.

BRASIL. Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 2013. sec. 1. p. 01- 03.

BRASIL. Portaria nº 339, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 mar. 2023. sec. 1. p. 16.

CONIF. **Análise das novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e os impactos na rede federal**. Brasília: Fórum dos Dirigentes de Ensino, 2021. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Vers%C3%A3o_Final_An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

DOMINIK, Érik Campos. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Babuí: Érik Campos Dominik, 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85-90, 1996.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 1. no.2. jul/dez, 2001. p.117-130.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí. Paco editorial, 2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publicação UEPG. **Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 15, p. 77-87, 2007.

PACHECO, Eliezer. (Org.), **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 1.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016. v. 1. 317p.

SILVA, Maia de Lourdes Ramos. Complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum**, Libro 12. FEUSP/Universidade do Porto, Portugal, 2009. p.45 a 58.

SILVA, Antônia Zulmira ; SILVA, Maia de Lourdes Ramos. Constituição da identidade profissional docente. **Educação (santa maria. online)**, v. 47 jan-dez, p. 1-29-29, 2022.

SOUZA, Bianca Gomes. de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83313. Janeiro de 2022. (ANALISADO).

STERING, Silvia Maria Santos; ADAM, Joyce Mary. A Reforma do Ensino Médio por meio da lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 869-886, 2019. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2019.v4.n2.p869-886.id560. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/560>. Acesso em: 10 fev. 2023. (ANALISADO).

VALVERDE, Solema Sanches. **Processos identitários profissionais de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16052019-140509/pt-br.php>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

Recebido em: *Abril/2023*.

Aprovado em: *Maior2023*.

Interações discursivas em uma prática de educação ambiental: a (des)autorização para participação nos debates públicos

Lisiane Abruzzi de Fraga¹

Dalva Maria Bianchini Bonotto²

RESUMO

Considerando a importância de processos educativos que abordem a questão agrária e os problemas socioambientais, faz-se necessário identificar limites e possibilidades envolvendo tais processos. A partir dessa problemática, buscamos analisar, nos discursos de estudantes, as percepções deles a respeito da atuação diante de questões socioambientais, considerando diferentes papéis sociais. Realizamos atividades envolvendo teatro-ação junto a estudantes da educação básica, em que eram problematizadas situações que abarcam algumas dessas questões. Os discursos que ocorriam foram registrados e analisados tendo como referenciais Fairclough e o círculo de Bakhtin. Encontramos, nos enunciados destacados para este artigo, aspectos da colonização de discursos demarcando relações de poder que limitam a participação em debates públicos envolvendo temas socioambientais. Os resultados apontam para a necessidade de *decolonização* de discursos e do diálogo de saberes (a argumentação) nos debates públicos em detrimento da hierarquização de conhecimentos e modos de ser no mundo, característica dos processos de colonização.

Palavras-Chave: educação ambiental; discursos; pensamento *decolonial*.

¹ Doutora em Educação pela Unesp/RC. Mestrado em Educação pela Unesp/RC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-4206>. E-mail: labruzzidefraga@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar. Pós-Doutora junto à Facultad de Pedagogía da Universidad de Barcelona. Livre docente em Educação Ambiental pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Rio Claro). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6238-7157>. E-mail: dalva.mb.bonotto@unesp.br.

Discursive interactions in an environmental education practice: the (dis)authorization to participate in public debates

ABSTRACT

Considering the significance of educational processes addressing agrarian issues and socio-environmental problems, it is essential to identify the limitations and possibilities associated with such processes. With this in mind, our study aims to analyze students' discourses and their perceptions regarding their involvement in socio-environmental issues, considering diverse social roles. We conducted theater-action activities with students in basic education, where situations encompassing some of these issues were problematized. The emergent discourses were recorded and analyzed using the frameworks of Fairclough and Bakhtin's circle. Within the highlighted statements in this article, we have discovered instances of discursive colonization that delineate power relations, thereby restricting participation in public debates concerning socio-environmental topics. The findings indicate the necessity for the *decolonization* of discourses and the dialogue of knowledge (argumentation) in public debates, moving away from hierarchizing knowledge and ways of being in the world, which are characteristic of colonization processes.

Keywords: environmental education; discourses; *decolonial* thinking.

Interacciones discursivas en una práctica de educación ambiental: la (des)autorización para participar en debates públicos

RESUMEN

Considerando la importancia de los procesos educativos que abordan la cuestión agraria y los problemas socioambientales, es necesario identificar los límites y las posibilidades involucrados en dichos procesos. A partir de esta problemática, buscamos analizar las percepciones de los estudiantes sobre la actuación frente a las cuestiones socioambientales, considerando diferentes roles sociales.

Realizamos actividades que incluyeron el teatro-acción con estudiantes de educación básica, donde se problematizaron situaciones relacionadas con estas cuestiones. Se registraron y analizaron los discursos que surgieron, utilizando como referencia a Fairclough y al círculo de Bakhtin. En los enunciados destacados para este artículo, se encontraron aspectos de la colonización de discursos que reflejan relaciones de poder que limitan la participación en los debates públicos sobre temas socioambientales. Los resultados apuntan a la necesidad de *descolonizar* los discursos y promover el diálogo de saberes (la argumentación) en los debates públicos, en lugar de jerarquizar conocimientos y formas de estar en el mundo propias de los procesos de colonización.

Palabras clave: educación ambiental; discursos; pensamiento *decolonial*.

INTRODUÇÃO

Consideramos a importância de processos educativos que abordem a questão agrária³ e os problemas socioambientais, tendo em vista a intensificação dos conflitos dessa natureza no Brasil. Acreditamos ser responsabilidade dos(as) educadores(as) democratizar conhecimentos, incluindo a compreensão dos aspectos que envolvem os conflitos socioambientais e a existência de outros modos de produção (de alimentos e de culturas) em nossas sociedades, favorecendo a participação dos(as) estudantes em debates públicos. Refletir acerca de nossos modos de produção, como afetam o ambiente e, principalmente, as pessoas que compartilham conosco a vida neste planeta pode potencializar a criação de realidades mais próximas das sociedades socioambientalmente justas que desejamos.

³ Segundo Stedile (2011), o conceito “questão agrária” pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a ênfase atribuída a diferentes aspectos relacionados à realidade agrária. Neste artigo, utilizamos, prioritariamente, de acordo com as descrições do autor, o uso da expressão no campo da geografia, em que são pensadas “as formas como as sociedades [...] vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra” (STEDILE, 2011, p. 15, grifo do autor).

Ferry (2013) sugeriu que a ecologia⁴ pode ser o primeiro movimento político a concorrer com a dominação secular do liberalismo e do socialismo, na medida em que rompe com a simplificação feita nesses movimentos, nos quais se têm desconsiderado, historicamente, as revoluções da vida privada, como se a expressão “sociedade civil” servisse apenas para limitar a dimensão política nas realidades que designa. Reconhecemos que, em uma sociedade de classes, onde se perpetuam desigualdades sociais, as consequências dos problemas socioambientais são experimentadas de forma desigual. Admitimos também que a ampliação de conhecimentos pode nos ajudar a construir o bem-estar coletivo ou os caminhos para isso em diferentes sociedades. Porém, os conhecimentos jamais nos libertarão completamente da dependência que temos da natureza e de outros seres humanos, condição imposta pela vida. Reconhecer ou negar essa realidade produz diferentes cosmovisões. Compreendê-las nos coloca diante de questões a respeito dos valores nos quais estão enraizados os processos de construção de conhecimentos. Assim, como expressou Santos (2002), a ignorância a respeito de outras formas de viver, saber ou ser, as quais escapam da lógica moderna, explicita a indolência ou a preguiça dos(as) pensadores(as) da ciência moderna para efetivamente pensar. Opor-se à lógica produtivista, que tem exercido opressão sobre a natureza e sobre a própria vida humana, exige fazer crítica ao sistema econômico, mas ir além disso.

Não é possível haver dicotomia subjetividade-historicidade. Na realidade concreta, não há separação entre indivíduo e sociedade. Como afirmou Volóchinov (2017), a “individualidade criativa” vai sendo constituída no discurso interior após passar por uma espécie de testes com a expressão, palavras/ações amoldadas e polidas por reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social. A constituição de nossa

⁴ O termo “ecologia”, na biologia, refere-se à ciência que estuda as relações entre os seres vivos e deles com o meio em que vivem. Porém, o autor utiliza o mesmo termo para se referir ao movimento ecológico. Optamos por manter o sentido atribuído pelo autor, não apenas por se tratar de referência ao trabalho dele, mas porque assumimos, nesta pesquisa, a importância da intersecção entre movimentos sociais e conhecimentos científicos, ou entre conhecimentos experienciais e acadêmicos, ou entre prática e teoria, parecendo acontecer nessa apropriação que Ferry faz do termo ecologia.

relação com componentes subjetivos acontece na construção intradiscursiva em contatos estabelecidos com discursos disponíveis em nossos cotidianos. O auditório social é composto por mais do que uma aprovação ou uma reprovação à palavra; inclui relações de poder, aspectos afetivos, sentimento de pertencimento, imagem que se tem dos espaços onde circulam determinadas expressões ideológicas.

As comunidades escolares estão em relação próxima com a constituição de auditórios sociais, pois, a experiência de comunicação nas práticas sociais produz, por exemplo, indiferença ou desejo em relação aos conhecimentos. Assim, as escolas são espaços para construir o que apontou Leff (2016, p. 13-14): “[...] uma guinada da vontade de dominar a natureza e os(as) demais para a vontade de poder querer a vida”. Composto com os pensamentos de Leff (2016), e incomodadas tanto com as visões subjetivistas quanto com as deterministas em relação às possibilidades de ações humanas, objetivamos contribuir para a compreensão de processos educativos no campo da educação ambiental que não oponham bem-estar individual e coletivo, nem separem a preocupação com a forma da valorização dos conteúdos em sala de aula, nem dicotomizem sensibilidade e criticidade.

Para isso, analisamos as interações discursivas durante práticas educativas com temáticas socioambientais relacionadas à questão agrária, experienciadas por nós junto a estudantes da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental II e início do Ensino Médio) em três escolas públicas do interior do Estado de São Paulo (uma rural, uma de assentamento e uma urbana). Objetivamos compreender, junto aos(às) estudantes, as possibilidades e os limites de ação das pessoas em diferentes papéis sociais visando ao “bem

viver”⁵ coletivo (na perspectiva do pensamento *decolonial*⁶). Nessa perspectiva, para pensar o bem viver coletivo, não se considera apenas a superação da sociedade de classes, mas a superação do conceito de “raça” como elemento configurador das sociedades, além do desmonte de estruturas patriarcais (ACOSTA, 2016).

Para Quijano (2013), a hegemonia da narrativa da modernidade foi tão poderosa como mecanismo de dominação da subjetividade coletiva que, apesar das divergências entre a burguesia liberal e os burocratas despóticos oriundos de parte do campo socialista, ambos agiram no decorrer da história de forma repressiva aos movimentos sociais que buscavam direcionar o debate para a ética social com relação ao trabalho, às questões de gênero, à subjetividade ou às relações de poder.

⁵ “A expressão ‘bem viver’ se origina na América do Sul e pressupõe críticas e alternativas às ideias convencionais sobre desenvolvimento. Ela reúne um conjunto diversificado de questões e alternativas sobre as bases conceituais e práticas do desenvolvimento, que vão das mais superficiais às mais profundas. Os(As) precursores(as) dos direitos do bem viver podem ser encontrados(as) em diversos conceitos de alguns grupos indígenas andinos. As primeiras referências com significados semelhantes ao presente apareceram na década de 1990, principalmente no Peru, e se tornaram muito mais importantes na Bolívia e no Equador, nos anos seguintes” (GUDYNAS, 2016, p. 260). Gudynas (2016) apresentou três usos para o conceito de “bem viver”: **genérico** (críticas genéricas a diferentes formas de desenvolvimento tradicional), **restrito** (em sua maioria ligado à tradição socialista, com críticas importantes ao capitalismo, mas que não necessariamente questionam o objetivo do crescimento econômico ou o uso utilitarista da natureza) e **substantivo** (crítica radical às bases conceituais do desenvolvimento, em defesa da construção de alternativas pós-capitalistas e pós-socialistas, considerando conhecimentos e sensibilidades indígenas em diálogos com vertentes ocidentais críticas, correspondendo mais de perto ao conceito de decrescimento). Buscamos uma aproximação do uso substantivo, reconhecendo não podermos assumi-lo completamente por considerar que decolonizar nosso repertório de sentidos é um processo contínuo.

⁶ De acordo com Quintero, Figueira e Erizalde (2019, p. 5), “Os estudos decoloniais compartilham um conjunto de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade.” Dentre os aspectos relacionados como procedimentos conceituais entre os estudos decoloniais, destacamos dois que estão diretamente relacionados com o que abordaremos em nossas análises: a compreensão da assimetria de poder entre a Europa e seus outros por meio da subalternização de suas práticas e subjetividades; e a compreensão dos processos de subalternização da maioria da população mundial não apenas pelos processos de controle do trabalho, mas também pelo controle da intersubjetividade.

CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que os processos educativos com a temática ambiental contêm suas especificidades, aproximamo-nos da proposta de Carvalho (1999), incluindo a complementação de Degasperi (2020). Carvalho (1999) propôs como dimensões a serem consideradas em práticas educativas de educação ambiental: dos conhecimentos (a serem abordados para a compreensão da natureza, da sociedade e suas relações), da ação política (preparação dos sujeitos para ações concretas visando à participação em decisões de interesse público relacionadas às questões ambientais) e dos valores éticos e estéticos (construção de valores envolvendo as relações entre ser humano e natureza). Para Degasperi (2020), a experiência é a concretização do movimento entre as dimensões propostas por Carvalho (1999), que ocorre nos processos educativos vividos, por meio das afetações das pessoas envolvidas.

As principais atividades das oficinas trabalhadas com os(as) estudantes participantes foram baseadas nas propostas de teatro-ação do livro do dramaturgo brasileiro Augusto Boal intitulado *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (BOAL, 2011), as quais foram adaptadas para abordar problemas socioambientais ligados à questão agrária.

Os(As) estudantes estiveram presentes em pequenos grupos, a partir do interesse e de suas possibilidades para participar das oficinas e da pesquisa no contraturno do período regular de aulas, em encontros semanais – que variaram entre três e quatro horas (de acordo com as possibilidades das escolas). Os(As) estudantes participantes da pesquisa estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental II ou os anos iniciais do Ensino Médio. Considerando os(as) estudantes que participaram com maior frequência das atividades, na escola do assentamento, foram 11 estudantes (8 meninos e 3 meninas). Na outra escola, localizada no meio rural, foram também 11 estudantes (6 meninos e 5 meninas). Na escola urbana, iniciaram 11 estudantes (7 meninos e 4 meninas), mas permaneceram apenas 7 estudantes (6 meninos e 1 menina). O número de estudantes por encontro variou entre 3 e o número máximo de participantes.

Devido à questão agrária ser a temática a partir da qual elaboramos as atividades envolvendo problemas socioambientais, consideramos a relevância de analisar os discursos de jovens em diferentes contextos. De um lado, jovens próximos apenas do consumo de alimentos (escola urbana); de outro, jovens mais próximos da produção de alimentos, filhos de pequenos produtores ou trabalhadores rurais em terras das quais não eram proprietários (escolas rurais). Pareceu-nos também interessante considerar os que vivenciavam a experiência dos assentamentos (escola de assentamento) ou não (escola rural), compreendendo essas vivências como constituintes de diferentes contextos sociais.

Enfatizamos que a proposta de Boal (2011) intenciona que o(a) espectador(a) abandone a catarse e a conscientização abstrata para experimentar a ação, ensaiar soluções para os problemas e criar modificações. Trata-se de uma prática educativa emancipadora na visão de Freire (2017), que defendeu que os(as) educadores(as) não podem se limitar a uma oposição aos discursos dos(as) opressores(as), fazendo dos(as) oprimidos(as) veículos de uns(umas) ou de outros(as), mas precisam se implicar com uma prática de percepção de si, do mundo em que – e com que – estão, para criar possibilidades de ação/lutas.

Optamos por construir compreensões das experiências educacionais partindo de uma análise discursiva, pois acreditamos, assim como Fairclough (2001), que, pensar discursos em pesquisas de investigação de práticas sociais é refletir acerca dos processos de mudanças discursivas mais amplos possíveis a partir de nossas ações. Iniciamos comprometidas com as transcrições que, segundo o autor, são teoria, pois constituem parte da interpretação da fala. No segundo momento, selecionamos trechos considerando os seguintes aspectos: a) enunciações que dialogavam com nossa questão a respeito das possibilidades de ação dos diferentes atores sociais e, variando seus sentidos por meio de movimentos em diferentes conteúdos e formas nas encenações, compõem “temas” (VOLÓCHINOV, 2017); b) “pontos críticos” ou “momentos de crise” (FAIRCLOUGH, 2001).

Para Volóchinov (2017), o “tema” é um complexo sistema de signos, adequado ao contexto concreto, produzido na reação da

consciência em constituição, sendo acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva. Compreender um enunciado é se orientar em relação a ele (VOLÓCHINOV, 2017). De acordo com Boenavides (2015, p. 216), “[...] o tema de cada ato de fala é a porção de sentido existente no limiar entre o conteúdo (atualizado a cada ocorrência) e a maneira como [...] se dá a conhecer”, constituindo-se na síntese do processo dialético entre forma e conteúdo.

Segundo Grillo (2005), o sentido de um enunciado é composto pela significação, pelo tema e pelo acento apreciativo. A significação é composta por elementos estáveis do sistema da língua, o tema caracterizado pela concretude do enunciado (contexto singular e sócio-histórico) e o acento apreciativo apontam a orientação valorativa, geralmente expressa pela entonação expressiva (GRILLO, 2005). Se o tema é o que coloca em variação o sentido do enunciado, desestabilizando a significação em contextos e gêneros singulares, é possível pensar que os “pontos críticos”, na metodologia de análise de Fairclough (2001), podem ser momentos que apontam para expressões da função temática do discurso.

Segundo Fairclough (2001), “pontos críticos” acontecem quando percebemos algum problema na comunicação, podendo aparecer na forma de solicitações ou ofertas de repetição, hesitações, correção de um(a) participante por outro(a), silêncios prolongados, mudanças bruscas de estilos, entre outras. Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir [...] construindo o mundo em significado”. Os “pontos críticos”, para Fairclough (2001), e o “tema”, para Volóchinov (2017), marcam momentos nos quais a ação/transformação é perceptível na linguagem, por meio dos conflitos ou das variações de sentido nas enunciações, respectivamente.

Para concluir nossas compreensões ou sentidos construídos em resposta aos trechos escolhidos, consideramos algumas orientações de análise discursiva propostas por Fairclough (2001): a) análise da prática social por meio da intertextualidade e da interdiscursividade; b) análise dos textos/falas observando aspectos como controle interacional, polidez, ironia, *ethos*; c) análise das relações das práticas sociais com as ideologias e a hegemonia. Aliada a essas orientações, analisamos, ainda, aspectos da dialogicidade dos

discursos, na perspectiva do círculo de Bakhtin. Na análise dialógica, a palavra é compreendida sempre orientada a um(a) interlocutor(a) (localizado no contexto imediato ou o representante médio de um auditório social), e marcada tanto por quem a pronuncia como por aquele(a) a quem se dirige, podendo se aliar ou se opor a palavras outras.

Esses discursos não são fechados em identidades ideológicas, apresentando-se heterogêneos, traço de sua historicidade e da presença de diferentes ideologias do cotidiano⁷. Neste caso, as ideologias do cotidiano estão atreladas às experiências no campo e na cidade – as quais estabelecem relações com a ideologia hegemônica sem coincidir com ela. Os traços das ideologias do cotidiano aparecem na passagem dos discursos escolares, por exemplo, para o que Bakhtin e Fairclough denominam discursos “do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 182; BAKHTIN, 2010b, p. 43), ou que, para Volóchinov, seria “gênero cotidiano” (2017, p. 222). Compreender as inter-relações entre discurso transmitido (alheio) e discurso transmissor (autoral), ou a construção de hegemonia, contribui para o agir consciente.

Apresentamos, a seguir, as discussões em torno de um dos enunciados que compuseram nossas análises, a partir das quais debatemos aspectos da colonização de nossos discursos que apontam para a predominância social de discursos de autoridade sem compromisso com a construção de conhecimentos ou com a argumentação.

ENUNCIADO: HÁ REQUISITOS PARA SERMOS OUVIDOS(AS)

O recorte das análises apresentado versa a respeito da encenação da reconstrução de um debate televisivo em torno da temática do uso ou não de agrotóxicos. Antes de analisarmos as falas, consideramos importante descrever a forma com que os(as) estudantes construíram o cenário. Nas três escolas, procuraram uma mesa onde posicionaram aquele(a) que seria o(a) jornalista. Essa

⁷ Compreendemos por ideologia do cotidiano aquela que se desenvolve nas interações de proximidade social (RODRIGUES; RANGEL, 2015, p. 1.131).

representação chamou a atenção, especialmente porque o debate ao qual assistiram antes de iniciarem a recriação colocava jornalista e entrevistados(as) em um cenário semelhante a uma sala de estar, sem mesa.

Segundo Pinheiro (2013), a importância do ambiente ou do cenário para construir o estilo do programa jornalístico está de acordo com a afirmação de Fairclough, de que a variação estilística está em estreita relação com as interações entre os(as) participantes. Essa organização do cenário e a disposição dos corpos das pessoas propostas pelos(as) estudantes lembram a conformação de estúdios de telejornais, centrados no(a) apresentador(a). Para Lage (2001), uma pessoa colocada diante das gavetas de uma mesa de escritório é um indício de uma posição de mando. Observamos que, na sequência, alguns(algumas) estudantes disputaram o papel de jornalista, demonstrando percebê-lo como alguém que controlava as discussões sem ter responsabilidade com as argumentações, tendo o risco de exposição reduzido. Esse controle interacional foi reafirmado em vários momentos nos debates que aconteciam em torno das perguntas do(a) jornalista.

Compreendendo o cenário e suas implicações nas relações estabelecidas entre os(as) personagens, passamos a analisar as falas a partir de um primeiro momento de crise ocorrido na apresentação dos(as) entrevistados(as). Na escola do assentamento, Eduardo⁸ (jornalista) iniciou com a seguinte fala: “Olá, telespectadores da meia-noite. Estamos aqui com dois sujeitos que eu achei na praça pra contar um pouco sobre...”. Interrompemos a encenação com uma pergunta: “Dois sujeitos que você achou na praça?”. Cícero reelabora o enunciado do colega: “Dois senhores que eu encontrei por acaso...”, buscando nossa aprovação com o olhar. Não obtendo essa aprovação e percebendo que esperamos que identifiquem os(as) entrevistados(as), Cícero enuncia com ironia: “Dois senhores importantes federais milionários que não é o meu caso”.

A interação entre nós e os(as) estudantes no momento descrito, observando o “controle interacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.

⁸ Todos os nomes dos(as) participantes são fictícios, respeitando as normas do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do IB/Unesp/Rio Claro, para o qual a pesquisa foi encaminhada, recebendo aprovação.

192), aconteceu de forma pouco dialógica. Diante da apresentação inicial de Eduardo, incomodadas com a não caracterização dos(as) entrevistados(as), nossa pergunta assumiu um tom de avaliação/correção do que foi dito. Considerando a “ênfase valorativa” perceptível na “entonação expressiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233) que apontou em nossas palavras a avaliação que fizemos a respeito do que foi falado, a pergunta “Dois sujeitos que você encontrou na rua?” poderia ser substituída por “Vocês não estão levando a sério a atividade”, sem alterar o sentido. Esse movimento de controle foi produzido a partir de uma ansiedade em monitorar os tópicos na encenação. Nosso propósito era abordar temáticas socioambientais específicas e pensar acerca das experiências com os papéis sociais geralmente colocados em evidência nesses debates. Temendo um desvio do objetivo, tomamos o turno do diálogo para a retomada do tópico. Para Fairclough (2001), essa é uma forma de policiar agendas, comum em sala de aula, expressando as relações de poder e a naturalização de situações de teste constante para os(as) estudantes nas rotinas escolares.

Quando Cícero reelaborou o enunciado do colega, substituindo “sujeitos” pelo pronome de tratamento “senhores”, colocando a locução “por acaso” no lugar do adjunto adverbial “na praça”, e trocando o verbo “achei” por “encontrei”, fez uma tentativa de passar de um estilo informal ou “conversacional do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166) para um estilo formal, expressando ter interpretado nossa pergunta como uma crítica à inadequação da linguagem de Eduardo ao gênero jornalístico. Percebendo que, ainda assim, não recebeu aprovação, Cícero fez uma reelaboração irônica. Para Fairclough (2001), a ironia é uma forma de expressar uma atitude negativa a respeito de um enunciado. Esse recurso que compõe a “intertextualidade manifesta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152) foi utilizado por Cícero para satirizar nossa solicitação.

A fala de Cícero indicou que havia compreendido nossa expectativa de que as pessoas entrevistadas preenchessem requisitos, ainda que tenha considerado como quesito a posição econômica, enquanto para nós seriam os conhecimentos a respeito da temática. Em sua conclusão “que não sou eu”, “que” aparece como uma partícula de realce, enfatizando se identificar com quem não

preenche os requisitos ou não é considerado(a) importante o suficiente para participar do debate público. Os(As) entrevistados(as), “dois sujeitos que eu achei na praça” ou “dois senhores que eu encontrei por acaso”, subvertiam a lógica das relações de poder que impõem barreiras à participação democrática em debates de interesse público, como é o caso da temática do uso ou não de agrotóxicos na produção agrícola.

Os(As) estudantes queriam se identificar com pessoas comuns que pensassem de forma divergente a respeito do uso ou não de agrotóxicos. Alguém poderia argumentar que, se aceitássemos esse discurso, poderíamos estar desconsiderando a importância dos conhecimentos, tanto científicos quanto experienciais, para argumentação e, conseqüentemente, efetiva participação no debate. Mas o que nos faz considerar que o debate será esvaziado antes que as palavras a respeito do tema sejam enunciadas? Essa inquietação surge quando também vivemos um momento de crise semelhante no diálogo, nessa mesma encenação, na outra escola rural.

Na escola rural, alguns(algumas) estudantes mostraram certa resistência para assistir ao debate ou ler a respeito do assunto antes de construir a própria encenação. Assim, conversamos com eles(as) sobre a importância de conhecer a respeito do assunto para construir a encenação e afirmamos: “Você precisa ter argumentos”. A expressão “precisa ter” indica, mais uma vez, a necessidade de requisitos para participar do debate. Porém, o complemento verbal “argumentos” não determina a identidade social ou profissional do sujeito “você”, nem sugere um modo de ser para que sua palavra seja considerada. Relembramos que eles(as) contaram ter participado de um debate em aulas de ciências e completamos: “Você deve ter estudado em ciências para poder fazer”. Embora “deve”, na linguagem escrita, seja compreendido como uma modalidade objetiva que, segundo Fairclough (2001), tem uma base subjetiva implícita, quando “o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRLCLOUGH, 2001, p. 200), na linguagem oral, torna-se menos assertivo. Mesmo assim, funcionando com o sentido de “pode”, foi como se

disséssemos “é provável/pode ser que você tenha estudado na aula para o professor propor aquele debate”.

Estêvão concordou com nossa opinião, afirmando que o conhecimento é necessário. Joaquim expressou com gesto não concordar que “ter estudado” seja necessário para falar a respeito de um assunto. Repetimos a pergunta com tom avaliativo em relação à discordância de Joaquim: “Sem ter conhecimento nenhum sobre o assunto?”, à qual nós mesmas respondemos “Claro que não!”. Seguimos fechando o tópico, reforçando a importância de conhecerem um pouco o assunto antes de iniciarem a encenação. Neste trecho, observamos uma “estrutura de troca” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 193) do tipo pergunta-resposta-avaliação, em que iniciamos a questão, ouvimos as respostas e validamos ou não. Posteriormente, ao iniciarem a encenação, afirmamos, como na outra escola, que precisavam caracterizar os(as) entrevistados(as), indicando seu trabalho ou sua formação. Em resposta, Joaquim, que afirmara não precisar conhecer o assunto para debater, rapidamente disse: “Eu fiz doutorado em agricultura”. Ao contrário, Estêvão, que concordara conosco a respeito da importância do conhecimento para argumentar, respondeu: “Eu sou aquela pessoa que limpa o mercado, sabe?”. No discurso de Estêvão, além de uma subversão às relações de poder [como ocorreu com os(as) estudantes do assentamento], há uma resposta ao discurso hegemônico de autoridade do(a) especialista.

Se trouxermos para o debate a fala acadêmica popularizada: “conhecimento é poder”, é interessante evidenciar a ambiguidade presente nessa afirmação, trazida implicitamente nos momentos de crise nesses diálogos. Essa ambiguidade presente em nossos discursos quando tentamos defender a importância de conhecer para construir argumentos, ao mesmo em tempo que é negada a participação das “pessoas comuns” [não especialistas] no debate, foi tensionada pela forma com que Estêvão e Joaquim responderam à nossa solicitação de caracterização dos(as) entrevistados(as). Estêvão mobilizou, durante o debate, conhecimentos trabalhados nas atividades de aquecimento. Joaquim demonstrou pouca preocupação com conhecimentos no debate. Estêvão defendeu a importância de construir conhecimento a

respeito do assunto em debate e, em seu discurso, deixou implícito para nós que a pessoa que limpa o mercado pode ter construído conhecimentos [por experiências, leituras, estudos, talvez] para participar do debate público. Para Joaquim, conhecimento se constitui em poder por meio de titulações que funcionam para autorizar a participação nos debates e, provavelmente, nas decisões.

Na escola urbana, os(as) estudantes logo perceberam o mesmo que Joaquim no debate televisivo, antes que propuséssemos pensar a respeito. Em tom irônico, Vítor (jornalista) iniciou a encenação: “Olá, pessoal da emissora. Estamos aqui hoje com dois poetas da agricultura. [...] Ah, e a professora do instituto da USP também, é claro”. Ao utilizar a palavra “poetas” para se referir aos que fariam a crítica ao uso de agrotóxicos, reconhecemos que ele percebeu o estereótipo produzido nos discursos do programa televisivo, reduzindo aqueles(as) que criticam o uso de agrotóxicos a pessoas com uma visão romântica ou pouco realista, enquanto os defensores são apresentados como especialistas/pesquisadores. No debate a que assistiram, o entrevistado que defendia o uso de agrotóxicos foi apresentado como “professor doutor em ciências agrárias da USP”, enquanto a entrevistada que fez a crítica foi anunciada como “geógrafa da campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida”, enfatizando mais seu ativismo do que sua formação (embora também seja doutora na área de ciências humanas). Na enunciação irônica, em que demonstra perceber a manipulação na apresentação televisiva, Vítor substituiu o pesquisador da USP por uma pesquisadora, ao utilizar a palavra “professora”, sem perceber a exploração da questão de gênero que também foi feita na construção dos estereótipos do programa jornalístico.

A presença feminina entre os(as) entrevistados gerou uma situação de crise na escola do assentamento. Uma das meninas disse que gostaria de ser a entrevistada que criticaria o uso de agrotóxicos. Em algum momento, enquanto estavam caracterizando os(as) personagens, perguntamos: “Vocês são agricultores, vocês são...?”. A resposta de Carmela representou uma resistência, ainda que sutil. Carmela responde: “Não, eu apenas sou, é... eu faço parte da agricultura familiar”. A expressão utilizada por ela “apenas sou”, se

vista isoladamente, poderia ser interpretada como uma redução de valor ao seu papel no debate. Porém, no contexto de interação discursiva, seu enunciado “apenas sou” constitui uma resposta, uma resistência aos nossos requisitos, buscando se aproximar das pessoas comuns. Ao se colocar pertencente à agricultura familiar, podendo parecer, em um primeiro momento, que aceitou o papel proposto de agricultora, estava enfatizando em qual modo de produção e relações de trabalho se percebia como mulher. Carmela, provavelmente, não encontrou em sua experiência cotidiana um exemplo que lhe permitisse dizer “sou uma agricultora”, compondo com estudos, como o de Castro (2008), que apontam para o peso da autoridade paterna nas relações familiares no campo.

Após a escolha de Carmela, tomamos o turno para fechar a discussão, percebendo que Cícero queria ser um agricultor, e afirmamos: “Então você também é um agricultor”. A palavra denotativa “também” inclui o reconhecimento de Carmela como agricultora, ao que Cícero rapidamente respondeu “Não, ela é uma dona de casa que tá discutindo comigo”. Carmela discordou, e Cícero completou: “Você é uma dona de casa qualquer!”. A utilização do pronome indefinido “qualquer” para adjetivar “dona de casa” constitui uma tentativa de desqualificar a palavra da dona de casa e, conseqüentemente, o que seria dito por Carmela no debate. Cícero apresentou a palavra feminina como não portadora de conhecimentos significativos. A partir daí, enfatizamos a necessidade de respeitar a escolha de Carmela e também o fato de a dona de casa exercer um trabalho para a sociedade sem remuneração, criticando a forma machista com que Cícero se posicionou. Porém, ainda que tenhamos evidenciado a exploração do trabalho da dona de casa, observamos, nas análises, que não explicitamos o contrassenso de não reconhecer a palavra de quem se ocupa, provavelmente, da preparação dos alimentos em nossas sociedades em um debate a respeito da qualidade desses produtos alimentícios, que abrange o uso ou não de agrotóxicos.

Compondo com a resistência dos(as) estudantes da escola do assentamento e da escola rural a identificar seus(suas) personagens por meio da profissão, encontramos falas de estudantes da escola urbana que expressam suas percepções a respeito da

colonização dos modos de ser, a qual é reforçada pelas mídias, quando a credibilidade do que é dito é associada a modos de dizer ou a determinadas imagens humanas, independentemente do conteúdo. Mais do que legitimar determinados discursos, os processos de associação entre a imagem social ou cultural daquele(a) que fala e a veracidade da enunciação intimidam alguns(algumas) entrevistados(as), desqualificando palavras outras que questionem o que se apresenta como hegemônico.

Ao iniciarem o debate na escola urbana, Silas (entrevistado que defendia o uso de agrotóxicos) construiu um jogo de palavras que remetem a diferentes ideologias. Apareceram em suas enunciações o “empreendedorismo” (discurso empresarial), o “desenvolvimento nacionalista” (discurso conservador) e a “sustentabilidade” (discurso ecológico) em uma perspectiva pragmática. Esses “atravessamentos” de palavras oriundas de diferentes campos ideológicos, junto à ideia moderna de uma ciência por meio da qual podemos controlar a natureza e com suposto potencial para resolver todos os problemas, contribui para ocultar no discurso os antagonismos existentes entre os interesses capitalistas e o “bem viver” proposto por outras culturas. Além disso, a serenidade e a seriedade com que Silas apresenta as enunciações (forma), associada à ideia de que bastaria usar com consciência (conteúdo), produziu um tom de racionalidade que o aproximou do discurso do especialista.

Diferente disso, o personagem construído por Vítor apresentou em sua linguagem o discurso do mundo da vida, aproximando-se da linguagem de pessoas não especialistas. Ele quer, em alguns momentos, comunicar os prejuízos à saúde humana, mas não se sente seguro para falar que consequências ou doenças seriam essas. Apareceram em suas enunciações palavras ou expressões como “virose”, “dor de barriga”, de forma genérica. Utilizou repetidas vezes a palavra “virose”, como ocorre popularmente no cotidiano, para se referir a doenças que não se sabe denominar. A referência que fez à dor de barriga ou a problemas no organismo de forma genérica, como efeito do contato com agrotóxicos, causou incômodo, uma sensação de não haver conteúdo em sua fala. Expressamos corporalmente desapontamento com o rumo do

diálogo, assim como os colegas de Vítor fizeram. Posteriormente, durante o processo de análise, refletimos com relação à estética e à hierarquia, e compreendemos as afetações sobre nossas percepções quando trouxeram os efeitos dos agrotóxicos à saúde humana.

Em encenações anteriores, quando Silas e Rodrigo experimentaram o papel que Vítor estava construindo nessa encenação (entrevistado que critica o uso de agrotóxicos), citaram como possíveis doenças causadas pelos agrotóxicos problemas respiratórios, cânceres e doenças degenerativas, reconhecidas por nós como conhecimentos. Acontece que, assim como há estudos associando agrotóxicos a essas doenças (CASSAL, AZEVEDO, FERREIRA, SILVA, SIMÃO, 2014), outros apontam efeitos como dores abdominais, diarreia, vômito, náuseas, baixa imunidade (CARNEIRO, AUGUSTO, RIGOTTO, FRIEDRICH, BÚRIGO, 2015; INCA, 2021). Ainda que percebêssemos em Vítor um pouco de ansiedade e falta de argumentos para aprofundar o debate naquele momento, o que efetivamente nos fez identificar a baixa imunidade e a dor de barriga como desconhecimento ou uma resposta simplória? Usar palavras que se afastam dos termos técnico-científicos e se aproximam dos sintomas que expõem a fragilidade do nosso corpo de forma direta pode ter contribuído para a rápida conexão estabelecida entre a fala dele e o senso comum.

O segundo aspecto que observamos ter contribuído para gerar apreensão em Vítor, dificultando que trouxesse argumentos (que ele mesmo apresentou em encenações anteriores, demonstrando conhecimento a respeito do tema), foi a ausência de polidez por parte de Rodrigo (jornalista) na condução da entrevista. Segundo Fairclough (2001), a polidez acontece em uma relação dialética que reconhece algumas regras sociais e de poder quando uma pessoa se dirige a outra e, ao mesmo tempo, permite aos(às) participantes do diálogo criarem estratégias voluntárias de proteção à sua face⁹ e à face do outro. As falas de Rodrigo, “E o que isso tem a

⁹ Fairclough (2001) se baseia em Brown e Levinson para apresentar o conceito de face. Segundo essas autoras, conforme descrito por Fairclough, as pessoas têm “desejos de face”, uma seria positiva – queremos ser amados(as), respeitados(as), compreendidos(as), e uma negativa – não queremos ser controlados(as) pelos(as) outros(as).

ver com agrotóxico?”, “E você está defendendo, mas, ao mesmo tempo, está contra?” ou “Você falou cinco vezes que...”, constituem-se para Vítor “um ato potencialmente ameaçador à face” (FAIRCLOUGH, 2001). A partir desse momento, Vítor sentiu a ameaça e a posição desigual de poder, posto que a entrevista foi organizada em torno das perguntas de Rodrigo. Então, aos poucos, as respostas de Vítor foram ficando cada vez mais ambíguas, compactuando, em alguns momentos, com a fala do colega de que o problema seria o uso irresponsável ou não consciente. Acreditamos que esse movimento no discurso de Vítor ocorreu pela necessidade de construir estratégias para proteger a própria face, constantemente exposta pelas enunciações do colega. Vítor tentava transformar o tom competitivo do debate em algo que se aproximava dos diálogos repentistas (Nordeste do Brasil) / trovadores (Sul do Brasil), nos quais são feitos improvisos cantados em forma de diálogo. Fazemos essa comparação por acreditar que esses jogos da cultura popular contêm a disputa e a proteção da face simultaneamente, em um movimento cujo assunto é abordado em tom de brincadeira, compondo com as palavras do(a) outro(a) participante. Em muitos momentos, essa tentativa de compor com as palavras de Silas e Rodrigo esteve mais presente nas enunciações de Vítor do que a preocupação com o conteúdo.

Ao final desse debate, chamou nossa atenção a explicação de Silas para a construção de seu personagem e o quanto isso pode ter afetado Vítor, gerando insegurança. Silas afirmou: “É que eu fechei o cerco dele [...], falei assim ‘ah, eu vou agir como *certinho*’, vou falar assim ‘vou usar como modo consciente’. Ele não ia ter argumento nenhum... [começou a rir]”. E completou: “Tipo, vamos supor, um riquinho e um pobre. Ah, eu chego lá no riquinho ‘ah, tal, tal...’. Ele vai sair ganhando porque ele tem dinheiro ou *porque ele é mais gentil*. [...] o *certinho* e o *errado*”. “Gentil” se opõe socialmente a rude, enquanto “certinho” o coloca dentro dos padrões morais de forma abstrata, sem estabelecer uma relação direta com outra pessoa que, em situação singular, possa sofrer com suas ações. Ou seja, há um modo de ser que o credencia como educado, sensível, ou como modelo de humanidade (mesmo que suas palavras ou atitudes não se ocupem eticamente com outras pessoas).

Silas iniciou sua fala apresentando uma pessoa rica e uma pobre de forma genérica; mas, em seguida, ao afirmar “eu chego lá no riquinho...”, ao utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa, Silas se identificou com a pessoa pobre. Quando Silas afirmou que “ele” [o rico] (terceira pessoa) venceria a discussão por uma suposta gentileza ou moralidade, estava indicando que essas características não seriam atribuídas a si ou a uma pessoa com poucos recursos materiais. Podemos afirmar que Silas percebeu, na experiência vivida, que, se não bastasse o sofrimento material imposto pela injustiça social, em vez de se questionar a humanidade de quem oprime, há uma caracterização estereotipada que identifica a pessoa desprovida de bens materiais como menos civilizada/humana.

Streva (2016) apresentou como, desde a Grécia Antiga, a noção de *humanus* produz a contraposição entre *homo humanus* e *homo barbarus*, na qual a imagem deste último está ligada à ideia de alguém sem “cultura”¹⁰, de modo que não seria *humanus*. Para a autora, as hierarquias para nos classificar como mais ou menos humanos(as), impostas aos povos colonizados pelos “homens brancos ocidentais”, operam por meio do binarismo, por exemplo, civilizado(a)-não civilizado(a), modernidade-tradição, razão-emoção, branco-negro, homem-mulher, entre outros. Streva (2016) enfatizou ainda que, a partir dessa dicotomia, colonizadores(as) e colonizados(as) são apresentados(as) como opostos(as) no imaginário social, sendo a identidade construída para o(a) primeiro(a) marcada por uma imagem de bondade, racionalidade, limpeza, civilização, e a identidade do(a) segundo(a) vinculada ao mal, à barbárie e à selvageria. Se usássemos as palavras de Silas, do discurso cotidiano, poderíamos dizer que seriam a caracterização das pessoas “certinhas” e das “erradas”.

Esses requisitos para que as palavras sejam efetivamente respeitadas nos debates de interesse público, no entanto, não se encontram acabados, estão em disputa constante nas práticas sociais. Na escola do assentamento, ao término da encenação desse debate, Eduardo (jornalista) encerrou dizendo aos(às) telespectadores(as): “O que vocês acham? Vão na descrição do YouTube e coloquem sua

¹⁰ Compreendendo cultura como o modelo de cultura ocidental.

opinião". Essa sensação de participação sem marcadores de assimetria contribui para a opção de grande parte da população pelas redes sociais, inclusive em detrimento das mídias oficiais. Isso tem produzido o movimento de algumas mídias oficiais para não mais se limitarem à aproximação com o discurso conversacional, mas também, como mostraram Albarello e Pinheiro (2017), ao estudarem reportagens do programa *Globo Ecologia*, trazerem com equipolência vozes de especialistas e não especialistas [donas de casa, vendedor(a), costureiro(a), entre outros(as)].

Sabemos que, na maioria das vezes, independentemente do posicionamento do veículo de comunicação em questão, a perspectiva de mediação nas mídias busca traduzir um conhecimento para linguagem cotidiana ou persuadir, usando o que Albarello e Pinheiro (2017), com base na teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein, denominaram "discurso pedagógico". Esse discurso se caracteriza por um movimento de tradução ou "de retirar um discurso do seu contexto de origem e realocá-lo em outro contexto" (ALBARELLO, PINHEIRO, 2017, p. 1.350). Nessa compreensão de mediação, pode ocorrer uma simulação de participação na medida em que, ainda que alguns(algumas) convidados(as) não especializados(as) possam recontextualizar o conhecimento científico, o saber especializado está no programa de televisão representando a autoridade que legitima o que está sendo dito (ALBARELLO, PINHEIRO, 2017).

Ao contrário, se intencionamos contribuir com a democratização do discurso, compreender esses processos permite pensar a mediação do(a) professor(a) em uma perspectiva bilateral, no trânsito entre os gêneros acadêmico e cotidiano, implicando se responsabilizar não apenas pelo movimento do campo científico para o cotidiano escolar, mas também trabalhar em prol da construção de auditórios sociais no campo acadêmico para a consciência encarnada em situações sociais concretas, experienciada por diferentes coletivos, abrindo espaço para outras vozes em disputas para ocupar espaços nas expressões ideológicas estáveis. Pois, de acordo com Volóchinov (2017), a consciência de algo (nesse caso, a percepção da hierarquia de saberes) não está acima da existência, podendo essa compreensão permanecer na mente de algumas pessoas como

embrião de expressão verbal, sem produzir transformação. A força da consciência está no potencial que adquire a pessoa humana para, a partir dessa percepção, agir e transformar o pensamento em um acontecimento social (VOLÓCHINOV, 2017).

Segundo Torres (2007), uma das questões que marcaram o início da construção do pensamento *decolonial* é o quanto o discurso e as práticas coloniais propagam a inferioridade de algumas pessoas ou grupos de pessoas e a exploração da natureza como algo natural, justificando a opressão e as desigualdades no decorrer da história. Isso pode ser percebido também em nossos diálogos após o término dessa encenação do debate na escola do assentamento, a partir da pergunta que fizemos aos(às) estudantes: “Alguém acredita que tem fome no mundo porque falta comida?”. Se analisarmos, nossa pergunta foi genérica e descontextualizada, tomando o mundo por uma comunidade global imaginária. Douglas respondeu que sim, e os(as) demais apontaram que não. Então, respondemos com uma nova pergunta: “E por que será que falta comida pra algumas pessoas?”. Carmela enunciou: “Falta de dinheiro”. Ainda que não tenhamos escutado o que estão discutindo brevemente em voz baixa, percebemos haver discordância entre Carmela e Douglas, quando ele aumentou o tom de voz dizendo “então por que eles passa fome (*sic*)?”. Eles estavam fazendo referência a alguns povos africanos. A primeira impressão que tivemos ao ouvir essa pergunta, junto às complementações de Douglas dizendo que eles (africanos) não plantam, foi de que o estudante estivesse culpabilizando as pessoas que vivenciam a fome por sua condição.

Nossa fala, assim como a de Carmela (que havia chegado há pouco tempo ao assentamento, vindo de uma capital¹¹, onde morava antes), apontou como motivo da fome a falta de distribuição de renda para comprar os alimentos ou de investimentos para que todos(as) tenham acesso aos produtos. Douglas repetiu: “Mas na África não tem muita plantação de coisa”. Persistimos com as argumentações a respeito da má distribuição de renda e produtos, não se atentando para a questão central: a expropriação que tira

¹¹ Destacamos a experiência maior de Carmela no meio urbano porque observamos, em outras análises de nosso trabalho de pesquisa, que essa visão que aqui compartilhamos com Carmela também foi bastante presente entre estudantes da escola urbana.

dos(as) trabalhadores(as) acesso aos meios de produção de alimentos e a invasão de outros setores econômicos colonizadores, como de mineração, petrolífero. Devido à nossa rápida interpretação e resposta, que impediu novas questões, não podemos afirmar qual a intencionalidade nas palavras de Douglas. Mas, no enunciado, não houve referência aos motivos pelos quais ele imaginou não haver plantação suficiente. Há apenas uma relação estabelecida entre plantar e ter alimentos, deixando implícito que não comemos dinheiro.

Como apontou Klug (2002), em muitos países da África, e na América Latina, a expropriação colonial deixou marcas histórico-sociais nas populações originárias e nas comunidades camponesas. Em seu estudo sobre as políticas de acesso à terra na África do Sul, observou que a libertação da pobreza estrutural ocorreu sem garantir independência, autonomia e autodeterminação às comunidades. O autor apresentou, em sua pesquisa, os problemas de uma democracia formal imposta por meio de um modelo participativo universal, sem construí-lo comunitariamente, desunindo e enfraquecendo comunidades e as próprias lutas internas que a democracia se propõe a fortalecer (por exemplo, desconstrução de relações patriarcais).

Barcelos (2021) mostrou o quanto a expansão da comercialização de *commodities* minerais, agrícolas e fósseis dos países do sul global têm aumentado a concentração de terras e os problemas socioambientais. Segundo o autor, essa expansão está ligada aos processos de internacionalização e financeirização do capital, favorecendo a aquisição de terras por empresas estatais e grandes corporações na África, na Ásia e na América Latina (BARCELOS, 2021). Esses estudos apresentaram as pressões sofridas por famílias camponesas para entregarem suas terras às mineradoras no Brasil¹². O autor mostrou que, não bastassem as pressões dos donos do capital, o Estado vem tendo papel central como “credor”,

¹² Neste momento, em nosso país, estamos acompanhando pelas mídias, diariamente, que, além desses processos formais de entrega às mineradoras, a naturalização da mineração ilegal em terras indígenas tem contribuído para os processos de degradação ambiental nas terras dos povos originários, colaborando com a ampliação da fome e doenças em suas comunidades.

desapropriando terras ou fornecendo condições jurídicas para as aquisições.

Mignolo (2017) apontou que a África e a América Latina tinham povos, culturas, modos de produção, conhecimentos, história, que a colonização narrou como uma continuidade da história europeia. Segundo o autor, a “missão civilizatória” da Europa, iniciada com a religião cristã, seguiu com a criação dos Estados-Nação para homogeneizar e administrar os corpos; por fim, as “minorias saudáveis”, nas colônias controladas pela história eugênica, foram transformadas em consumidores(as)-empresários(as) (MIGNOLO, 2017).

Dialogando com esses estudos, analisamos que Douglas não estava certo em acreditar que esse é um problema específico da África¹³ e também não percebeu que as lutas dos(as) camponeses(as) sul-africanos(as) podem estar muito próximas das suas. Mas a relação que estabeleceu em seu discurso entre a necessidade/cuidado com as produções de alimentos e o fim da fome está próxima do *ethos* dos movimentos ligados à perspectiva do *bem viver* – ao contrário dos discursos produzidos por nós e por Carmela, cujo *ethos* se aproxima do que compôs as experiências dos governos progressistas no Brasil, os quais traziam como valor a preocupação com a redução da pobreza, mas em uma linha capitalista desenvolvimentista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante a experiência dos diferentes papéis sociais, as atividades com o teatro-ação permitiram, para além de discutir um tema de forma genérica e abstrata no campo cognitivo, lidar de modo mais amplo com a percepção dos estudantes e a nossa a respeito de aspectos da colonização de nossos modos de ser, a partir de uma ideia reproduzida socialmente a respeito do que seria mais humano e, conseqüentemente, respeitado em um diálogo. Construir o *bem*

¹³ Aransiola (2018) observou, em suas pesquisas, o racismo de mídias brasileiras ao associarem o continente africano à pobreza, a doenças, à miséria, assim como negros são citados em editoriais policiais brasileiros, sendo que, ao abordarem outros assuntos, não fazem referência à cor da pele.

viver coletivo, em uma perspectiva *decolonial*, como fora abordado anteriormente, implica desconstruir a colonização de nossas subjetividades – esses estereótipos de humano educado – visando à possibilidade de diálogos interculturais para a construção de formas alternativas de produção e relações com a natureza.

Retornamos ao enunciado implícito que intitidou as análises apresentadas: “Há requisitos para sermos ouvidos(as)”. Esses requisitos são muitas vezes identificados, nos discursos dos(as) estudantes e nossos, com os modos de ser hierarquizados a partir dos processos históricos de colonização de subjetividades, nos quais foram construídos estereótipos para diferentes gêneros, raças, culturas, tomando o homem branco europeu escolarizado como modelo ideal de humanidade. Noutros momentos, são associados a conhecimentos ou argumentações mais lógico-abstratas do que experienciais, com vistas à universalização de interpretações para a realidade.

A hierarquização dos modos de ser como requisitos para ser ouvido(a) recebeu diferentes acentos apreciativos nas encenações. Por vezes, a hierarquização foi utilizada para fazer valer as palavras dos(as) personagens; noutras, era percebida como uma realidade injusta. A afirmação de conhecimentos ou argumentações como requisitos para participar também apresentou distintas orientações valorativas. Em alguns momentos, foi vista como importante para se posicionar; e, noutros, era percebida como traço da colonialidade devido ao apagamento dos embates em torno do sentido da palavra “conhecimentos”, a qual tem sido historicamente identificada com os pensamentos filosóficos e científicos ocidentais, desconsiderando a diversidade cultural e os saberes populares.

Destacamos a construção de sentido para “conhecimentos” elaborada por Estêvão, que desvinculou conhecimento da imagem do especialista, quando concordou a respeito da necessidade de estudar/conhecer o assunto para participar do debate e propôs que o participante fosse uma pessoa que trabalha limpando um supermercado. Ao colocar o(a) trabalhador(a) no debate público, sem abdicar dos conhecimentos, Estêvão respondeu aos discursos que substituem a política pela técnica, ou a participação democrática pela administração dos(as) especialistas. O discurso de Estêvão apontou

para a possibilidade de construção do diálogo de saberes, movimentando discursos entre os gêneros do cotidiano e as formações discursivas estáveis nas sociedades humanas.

Apresentamos análises referentes apenas a um dos enunciados que compuseram os resultados de nossa pesquisa. Acreditamos que elas contribuem para pensarmos possibilidades de práxis (com suas contradições) cujo pensamento é experienciado concretamente ou testado socialmente, construindo coletividades que possibilitem a “vivência do nós” para tomadas de consciência que acontecem no cotidiano de forma dispersa, como apontou Volóchinov (2017). Tal fato contribuiu com a percepção dos discursos colonizadores que constituem nossas subjetividades, favorecendo movimentos que potencializem ações humanas em uma perspectiva *decolonial*, com vistas à participação social orientada para o *bem viver*, fortalecendo a desconstrução de hierarquias no diálogo de saberes com comunidades que experienciam outros modos de produção, defendidos por movimentos socioambientais.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. Trad. BREDÁ, T. ed. Elefante. São Paulo. 2016.

ALBARELLO, Patrícia Santos, PINHEIRO, Najara Ferrari. Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva. **Domínios de Lingu@gem**. V.11. N.4. Uberlândia/MG. Out/Dez.2017.

ARANSIOLA, Temitope Jane. **Discursos sobre a África presentes na mídia brasileira**. Orientadora: Cloris Porto Torquato. UEPG. Ponta Grossa/PR. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Pedro & João ed. São Carlos/SP. 2010.

BARCELOS, Eduardo. Mineração e questão agrária: grandes projetos, regime de terras e a formação de latifúndio mineiro-exportador no contexto do projeto Minas Rio (2007-2014). **Revista Nera**. V.24. N.56. Dossiê. 2021.

BOAL, Augusto Pinto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro/RJ. 2011.

BOENAVIDES, Willian Moreno. Sobre o conceito de “tema” em marxismo e filosofia da linguagem. **Organon – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. V. 30. N. 59. Porto Alegre. Jul/Dez. 2015.

CARNEIRO, Fernando Ferreira, RIGOTTO, Raquel Maria, AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva, FRIEDRICH, Karen, BÚRIGO, André Campos. **Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Expressão Popular ed. Rio de Janeiro/RJ /São Paulo/SP. 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação e Meio Ambiente na escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. **Revista de Educação**. Ano 1. N.1. Jul/1999.

CASSAL, Vivian Brusius, AZEVEDO, Letícia Fátima de, FERREIRA, Roger Prestes, SILVA, Danúbio Gonçalves da. SIMÃO, Rogers Silva. Agrotóxicos: uma revisão de suas consequências para a saúde pública. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**. V.18. N.1. UFSM. Santa Maria/RS. Abril/2014.

DEGASPERI, Thais Cristiane. **Do vivido ao narrado: o encontro com uma professora de língua portuguesa e a temática ambiental a partir de uma experiência formativa**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Bianchini Bonotto. Tese de Doutorado. Unesp. Rio Claro. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. UnB ed. Brasília/DF. 2001.

FERRY, Luc. **Do amor: uma filosofia para o século XXI**. Difel ed. Rio de Janeiro. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra ed. Rio de Janeiro. 2017.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. V. 19. São Paulo. 2005.

GUDYNAS, Eduardo. Bem Viver. **Decrescimento: vocabulário para um novo mundo**. Org(s). G. D'Alisa, F. Demaria, G. Kallis. Tomo ed. Porto Alegre/RS. 2016.

KLUG, Heinz. Comunidade, propriedade e garantias na África do Sul rural: oportunidades emancipatórias ou estratégicas de sobrevivência marginalizadas? Trad. Ana Cláudia Jorge. **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Org. Boaventura de Souza Santos. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro. 2002.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Record ed. Rio de Janeiro/RJ / São Paulo/SP. 2001.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Vozes ed. Petrópolis/RJ. 2016.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. V.32. N.94. jun/2017.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A relação entre os participantes no quadro bate-papo do programa vida e saúde (RBSTV/RS). **Linguagem em (Dis)curso**. V.13 N.2. Tubarão/SC. Maio/Ago 2013.

QUIJANO, Anibal. "BemViver": entre o "desenvolvimento" e a "des/colonialidade" do poder. Revista da Faculdade de Direito da UFG. V.37. N.1. jan/jun/2013.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia. ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Masp e Afterall. Arte e descolonização. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. 2019.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento. RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Revista Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol.33 n.3. UFSC ed. Florianópolis. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63. Out/2002.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**. N.40. Niterói/RJ. Sem.1/2016.

TORRES, Nelson Maldonado. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 34 ed. São Paulo. 2017.

Recebido em: *Fevereiro/2023*.

Aprovado em: *Maior/2023*.

As narrativas de jovens universitários das camadas populares sobre suas trajetórias escolares

Celecina de Maria Veras Sales¹
Francisca Lidiane Araújo de Souza²

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no âmbito dos casos de “sucesso escolar improvável” (LAHIRE, 1997), e visa a compreender como as/os jovens das camadas populares da Universidade Federal do Ceará – UFC, beneficiadas/os pelo Programa de Residência Universitária, constroem suas trajetórias escolares e vivenciam suas experiências desde a educação básica até o ensino superior. É uma pesquisa qualitativa, tendo como base os fundamentos e procedimentos da pesquisa (auto)biográfica. As narrativas das/os jovens estudantes revelam que suas trajetórias escolares são construídas permeadas por diversos desafios, o que faz com que precisem lançar mão de muito esforço e dedicação, além de elaborar diversas estratégias para conseguirem permanecer inseridas/os no sistema de ensino e chegar à universidade. Nesse percurso, a escola, a família, as/os professoras/es, além de influências extrafamiliares e extraescolares são elementos fundamentais. Chegar à UFC se traduz, por um lado, na realização de um sonho e, por outro, em desafios de permanência na instituição, uma vez que a vida universitária apresenta diversas dificuldades às/aos jovens, tanto relacionadas às questões financeiras, quanto às questões de convivência com a vida universitária e sua cultura.

Palavras-chave: educação superior; juventudes; trajetórias escolares; pesquisa autobiográfica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Sociologia pela (UFC). Pós-doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora da UFC do Programa de Pós-Graduação de Avaliação de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Diretório de pesquisa CNPq Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família - NEGIF/UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7662-0255>. E-mail: celecina@ufc.br.

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora na Rede Municipal de Educação de Sobral/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6091-4523>. E-mail: lidianearaujo.educ@gmail.com.

The narratives of young university students from the popular classes about their school trajectories

ABSTRACT

This research inserts itself in the scope of the “unlikely school success” cases (LAHIRE, 1997), and aims to understand how young people from popular from the Federal University of Ceará - UFC, benefited by the University Residency Program of the institution, strata build their school trajectories and live their experiences from basic education to higher education. It is qualitative research, based on the theoretical foundations and procedures of the (auto) biographical research. The narratives of the young students reveal that their school trajectories are built permeated by diverse challenges, which means that they have to put a lot of effort, dedication and to elaborate diverse strategies to be able to remain inserted in the system of education and to reach the university. In this way, the school, the family, the teachers, as well as extra-family and extra-school influences are fundamental elements. Joining at the UFC translates the realization of a dream and, on the other hand, represents challenges of permanence in the institution, since university life presents several difficulties to the young people, related to the financial questions, as questions of coexistence with university life and culture.

Keywords: higher education; youth; school trajectories; autobiographical research.

Las narrativas de los/las jóvenes universitarios de las clases populares sobre sus trayectorias escolares

RESUMEN

Esta investigación se inserta en el ámbito de casos de “éxito escolar improbable” (LAHIRE, 1997) y tiene como objetivo comprender como los/las jóvenes de las camadas populares de la Universidade Federal do Ceará - UFC, beneficiados/as por el Programa de Residencia Universitaria, construyen sus trayectorias escolares y vivencian sus

experiencias desde la educación básica hasta la enseñanza superior. Es una investigación cualitativa, teniendo como base los fundamentos y procedimientos de la investigación (auto)biográfica. Las narrativas de los/las jóvenes estudiantes revelan que sus trayectorias escolares son construidas y atravesadas por diversos desafíos, lo que hace que precisen lanzar mucha mano de esfuerzo y dedicación, además elaborar diversas estrategias para conseguir permanecer insertadas en el sistema de enseñanza y llegar a la universidad. En ese transcurso, la escuela, la familia, los/las profesores/as, además las influencias extrafamiliares y extraescolares son elementos fundamentales. Llegar a la UFC se traduce, por un lado, en la realización de un sueño y por otro lado en desafíos de permanencia en la institución, una vez que la vida universitaria presenta diversas dificultades a los/las jóvenes, tanto relacionados a las cuestiones financieras, como a las cuestiones de convivencia con la vida universitaria y su cultura.

Palabras clave: educación superior; juventud; trayectorias escolares; investigación autobiográfica.

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil, nos últimos seis anos (2016-2022), foi conduzida de forma a tornar bem mais improvável o ingresso das/os jovens das camadas populares nas universidades públicas. O desmonte da educação superior pública, promovido nesse período, foi iniciado a partir do golpe de Estado em 2016, com diversas ações governamentais, incluindo a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 (EC-95) que congelou as despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realização de construções, aquisição de equipamentos e mobiliários etc.) por vinte anos (BRASIL, 2016). Esse desmonte ganha celeridade com o novo governo (2019 a 2022), por meio de cortes de verbas e de bolsas de pesquisa das Universidades e dos Institutos Federais. A queda das verbas de custeio das universidades federais foi de 45% e o investimento caiu 50% entre 2019 e 2022 (REVISTA PESQUISA FAPESP, 2022).

Além dos cortes de verbas, tivemos ainda a interferência política que desrespeitou a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal de 1988. Desde a redemocratização do Brasil, o reitor era nomeado pelo presidente da república, respeitando o primeiro nome da lista tríplice elaborada por meio de consulta realizada pela comunidade universitária. No último governo (2019-2022), em algumas universidades, foi desconsiderada a consulta prévia, como foi o caso da Universidade Federal do Ceará – UFC, pois foi escolhido para reitor o terceiro da lista tríplice, o qual obteve apenas 4,61% dos votos, e, em outros casos, foram nomeados professores que não estavam na lista.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender as trajetórias escolares e experiências vivenciadas, da educação básica à educação superior, por jovens das camadas populares, estudantes da Universidade Federal do Ceará – UFC, oriundas/os de várias cidades do estado do Ceará. Esta pesquisa insere-se no âmbito das trajetórias de “sucesso escolar improvável” (LAHIRE, 1997) traçadas por jovens estudantes universitárias/os das camadas populares.

As trajetórias escolares das/os jovens estudantes apresentadas em suas narrativas foram sistematizadas e analisadas, tomando como perspectiva os procedimentos da Análise Textual Discursiva, metodologia de análise de dados de pesquisa proposta por Roque Moraes (2003) e pertinente à proposta metodológica utilizada para a construção dos dados da presente investigação.

A análise e a interpretação do *corpus* da pesquisa foram organizadas nas etapas de unitarização e categorização. As categorias elencadas para subsidiarem as análises são resultantes da confluência de elementos extraídos do quadro teórico e de dados empíricos decorrentes da investigação. A presença dessas categorias ou traços nas trajetórias escolares analisadas existe de forma interdependente e contextualizada. Dessa forma, nenhum fator tomado isoladamente é compreendido como determinante na construção das trajetórias escolares das/os jovens e só pode ser compreendido de forma contextualizada e relacional, o que leva à necessidade de que a interpretação dos dados empíricos da pesquisa seja realizada a partir da noção de interdependência.

As experiências relevantes na construção da trajetória escolar foram as condições econômicas e culturais; o significado da escola para os sujeitos; a participação da família no processo de escolarização; a mobilização dos sujeitos na construção de uma trajetória escolar prolongada e as estratégias de que lançaram mão para realizarem esse propósito; a influência de elementos exteriores ao grupo familiar, enquanto referências ou propiciadores de oportunidades para os estudos; a mobilidade do lugar de origem até a universidade; a cultura universitária e seu impacto na vida das/os jovens. No entanto, esclarecemos que os referidos elementos foram investigados para a construção da análise das trajetórias escolares das/os jovens estudantes, mas não foram todos analisados neste trabalho, fizemos um recorte de alguns desses elementos.

As análises foram construídas tomando como referência o trabalho de Lahire (1997) que propõe uma leitura dos percursos escolares, dos casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis nas camadas populares, a partir do olhar da interdependência, ou seja, afirmando “a primazia do todo sobre os elementos, das relações entre as características sobre as características *per se*” (1997, p. 73). Assim, todos os “traços pertinentes de análise” são colocados em relação, evitando a “explicação unilateral de um fator” (LAHIRE, 1997) na construção da trajetória escolar prolongada dos indivíduos e adotando a combinação de fatores em sua relação de interdependência e contextualização.

Foi necessário olhar para cada trajetória considerando pontos que se entrecruzam perante os condicionantes sociais, históricos e culturais que circundam os processos de formação educacional e pessoal. As diferenças implicam também em modos diversos de se vivenciar as experiências e trajetórias escolares pelas/os jovens, considerando as condições socioeconômicas e culturais onde estas/es estão inseridas/os.

As trajetórias escolares são compreendidas neste trabalho como o caminho percorrido pelas/os jovens estudantes durante toda a sua vida escolar, desde a educação básica até o ponto em que se encontram no presente, que é a universidade. “Trata-se, então, em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização

de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino” (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59).

Os percursos investigativos transitaram pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com base nos fundamentos e procedimentos da pesquisa (auto)biográfica, tomando como instrumento de construção dos dados a narrativa de um segmento da vida dos sujeitos, aquele em que elas/es se encontram vinculadas/os à escola/universidade, ou seja, boa parte de suas vidas, incluindo o momento em que se encontram no presente.

A pesquisa (auto)biográfica permite, a partir de sua variedade de métodos e técnicas, evidenciar como as pessoas, falando de si, falam da vida e do mundo. Nesse sentido, elas trazem a perspectiva compreensiva e interpretativa, tendo em vista que desenvolvem suas ações e constroem suas crenças e significados sobre a vida, o mundo e si mesmo, a partir de suas percepções, sentimentos e significações que dão às suas ações, relações e experiências. Elas precisam ser desveladas, compreendidas e interpretadas (SILVA A., 2017).

O lócus da pesquisa se deu nas Residências Universitárias – REUs da UFC, espaços extremamente importantes para a permanência das/os jovens estudantes na Universidade. Existem, na UFC, onze Residências Universitárias, destas, cinco masculinas, três femininas e três mistas.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes moradores das REUs, recorte pertinente, tendo em vista que os principais requisitos para ser contemplado com o Programa de Residência Universitária são a baixa condição financeira da família e a distância entre o local de moradia da/o estudante e a capital Fortaleza-CE, além de toda a documentação exigida às/aos estudantes para comprovar que realmente são pobres.

Com o objetivo de garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, são utilizados, no decorrer do trabalho, nomes fictícios. Solicitamos a cada uma/um que escolhesse um nome que fosse significativo para ela/e. Os jovens, com uma exceção, escolheram o nome do pai. Entre as jovens teve escolha do nome da mãe, da avó, da irmã e da pintora mexicana Frida Kahlo.

Quadro 1- Estudantes participantes da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Curso	Origem
Antônia	23	F	Arquitetura e Urbanismo	Sede do município de Paramoti;
Zu	21	F	Psicologia	Sede do município de Solonópole
Frida	22	F	Agronomia	Zona rural do município de Aquiraz
Laisa	26	F	Engenharia de Produção	Zona rural do município de Aquiraz
Raimundo	21	M	Engenharia Civil	Zona rural de Piquet Carneiro
Luiz	25	M	Odontologia	Sede do município de Nova Russas
Luiz Farias	21	M	Engenharia Civil	Zona rural de Pedra Branca
Adalberto	19	M	Medicina	Sede do município de Madalena
Guilherme,	23	M	Geografia	Zona rural do município de Aquiraz

Fonte: Elaboração própria.

As narrativas das/os jovens estudantes sobre suas trajetórias escolares, construídas a partir das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), constituem a matéria-prima do trabalho, mostrando-se como importantes instrumentos para apreensão das falas, das percepções e da compreensão das/os jovens sobre suas experiências e os significados que atribuem a elas.

O longo caminho até a universidade: experiências vivenciadas a partir das dimensões socioeconômicas, culturais e educacionais

As falas das/os jovens estudantes universitárias/os demonstram que é possível articular vários elementos que fizeram parte de suas trajetórias pessoais com o contexto social mais amplo e com muitos problemas sociais e educacionais que assolam a vida das classes menos favorecidas no nosso país. A precarização dos

transportes escolares e de muitas escolas; a falta de formação de professores; o difícil acesso a livros, às tecnologias, ao material escolar básico; e as difíceis condições de trabalho são alguns dos problemas que aparecem nos relatos das/os jovens.

Sempre tinha essa dificuldade de comprar material. Comprava um caderno que tinha que durar o ano todo. Se era pra comprar farda tinha essa complicação. Um dia desses eu tava falando do kit da Faber Castell, de não sei quantos lápis! Eu nunca tive! Só vi na internet. Era só uma caixinha de lápis que minha mãe comprava pra um, então a caixa de lápis ficava em casa, pra pintar em casa e que a gente usa até ficar só o pedacinho, só um restinho. (Zu, Psicologia).

Meus pais moravam bem longe da escola e eu não tinha condições financeiras de pagar o ônibus, aí que eu passei a gostar ainda mais de ir pra escola, de estudar e tal. Então eu comecei a trabalhar logo que eu comecei o ensino médio na casa da minha tia, pra poder pagar, eu ia parte de bicicleta e parte de ônibus que eu pagava, que eu trabalhava de manhã e estudava a tarde. E eu gostava bastante porque era uma forma que eu tinha de estudar, de investir em mim e de sair um pouco da realidade que eu tinha. E aí quando foi no terceiro ano eu passei pra noite, comecei a trabalhar porque meu pai ganhava muito pouco e a nossa família é grande (Laisa, Engenharia de Produção).

As circunstâncias sociais influenciam na mobilização dos sujeitos para os estudos e nos ajudam a compreender as relações entre as posições ocupadas por eles/elas na sociedade e as situações escolares e culturais a que foram/estão expostos, pois aparecem em suas narrativas como fatores fundamentais para a construção de suas trajetórias escolares. São traços comuns presentes nas histórias de vida das/os jovens estudantes que auxiliam a compreensão das relações que os sujeitos das camadas populares estabelecem com a educação escolar, pois é mediante esses processos e interações sociais e às circunstâncias vivenciadas, que são construídas suas

trajetórias escolares. O pertencimento social a um grupo específico, mesmo considerando a heterogeneidade desse grupo, é um elemento importante a ser considerado na análise das trajetórias escolares prolongadas nos meios populares.

A ocupação laboral dos pais surge como um traço significativo para a reflexão sobre a subjetividade da influência do “capital cultural” na trajetória escolar dos/as jovens. Para Bourdieu, o capital cultural é:

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

A teoria de Bourdieu sobre o capital cultural fornece argumentos importantes para entender que o conhecimento repassado pelos pais e mães é de suma importância no sucesso e no fracasso escolar. Dessa forma, é fundamental conhecermos sobre as profissões/ocupações e escolaridade dos pais e das mães dos estudantes interlocutores/as. Todas/os as mães e os pais trabalham em ocupações pouco qualificadas e com baixa remuneração. Entre as funções ocupadas pelos pais estão a de sucateiro, vigilante/auxiliar de serviços gerais, agricultor, mototaxista e funcionário de indústria avícola e policial. Entre as ocupações desempenhadas pelas mães estão a de dona de casa (caso de três mães), funcionária de fábrica de sapatos, auxiliar de serviços gerais e faxineira.

De um modo geral, os pais das/os jovens possuem baixa escolaridade. Apenas o pai de Adalberto possui nível superior, ele é policial militar e ingressou tardiamente no curso de geografia. Com exceção do pai de Adalberto, todos os demais concluíram, no máximo, a quarta série do ensino fundamental. Entre as mães, duas concluíram o ensino médio, duas finalizaram a quinta série e as demais concluíram, no máximo, a quarta série.

Pesquisas (FORACCHHI, 1977; NOGUEIRA, 2011) apontam que o grau de escolaridade dos pais está diretamente relacionado com o grau de escolaridade das/os filhas/os, ou seja, quanto maior a escolaridade dos pais maior a escolaridade das/os filhas/os. No caso das/os jovens interlocutoras/es desta pesquisa, o investimento familiar na educação escolar tem o sentido de garantir ao filho uma vida menos sofrida, com menos limitações financeiras e melhores condições de trabalho do que as vivenciadas pelos pais.

Embora a diferença entre os graus de escolaridade dos pais das/os pesquisadas/os se apresente de forma pouco expressiva, é interessante observar que as/os jovens que tiveram um maior investimento familiar na sua formação escolar desde a educação básica foram exatamente aquelas/es cujos pais apresentavam menor grau de escolaridade. O pai de Raimundo, agricultor que estudou até a terceira série e que “basicamente sabe ler e escrever”, sempre o incentivou a estudar e priorizou o estudo do filho em detrimento do trabalho no roçado. A mãe de Luiz Farias, faxineira que estudou até a quarta série, comprava material para o filho estudar, mesmo diante de limitações financeiras. A mãe de Adalberto, a qual era analfabeta e depois estudou até a terceira série, comprava apenas brinquedos educativos, com o intuito de auxiliar o filho na aprendizagem e sempre exigiu que ele se dedicasse aos estudos, acompanhando de perto sua educação.

O pai de Adalberto, o único com nível superior, devido ao contato quase inexistente entre os dois, não teve influência sobre a trajetória escolar do filho, pois, como nos mostra Lahire (1997, p. 104), é preciso que o capital cultural familiar esteja submetido a condições objetivas para que possibilite sua transmissão, ou seja, “disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições” por meio da presença constante, da capacidade de cuidar da educação das/os filhas/os e da relação que se tem com estas/es.

A mãe, que ocupa um cargo pouco valorizado e baixa remuneração (auxiliar de serviços gerais) e possui baixa escolaridade, possibilitou a Adalberto a construção de disposições escolares favoráveis. Foram o investimento e a dedicação da mãe de Adalberto e sua rede de relações sociais, construída primordialmente na escola,

na qual estudava e acompanhava a mãe em seu trabalho, os grandes responsáveis por sua mobilização na busca por aprender e por construir uma trajetória escolar bem-sucedida. Mesmo com baixa escolaridade, foi ela a grande responsável por sua formação, exigindo desde cedo sua dedicação aos estudos e oferecendo condições para que ele pudesse continuar estudando.

Cabe aqui enfatizar que não se trata de meritocracia. Não são apenas os esforços e a determinação das/os jovens que permitem a sua permanência no sistema de ensino e seu ingresso no ensino superior, mas sim o conjunto das disposições que foram se construindo, tornadas possíveis por uma série de fatores. Muitas/os jovens estão inseridas/os em um contexto social de precariedades tão intensas, com tão pouco acesso a serviços básicos fundamentais, que são impedidos de ter condições concretas de construir uma escolarização prolongada, ou até mesmo, de ter condições de percebê-la como uma possibilidade.

O discurso da igualdade de oportunidades meritocrática – suposta igualdade de acesso escolar, em que cada indivíduo pode obter sucesso em função de suas qualidades e de seu esforço – ainda muito presente em nossa sociedade e cada vez mais enfatizado na conjuntura política atual é, na verdade, uma estratégia da classe dominante para legitimar as desigualdades, justificando os êxitos e/ou fracassos em elementos individuais, eximindo a dimensão do papel do Estado. “A ‘crueldade’ da igualdade das oportunidades ‘obriga’ os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos [...] foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa” (DUBET, 2008, p. 104).

A lógica da meritocracia justifica a desigualdade e a distinção social como reconhecimento daqueles que são contemplados com o acesso diferenciado à educação, encobrendo desigualdades históricas, premiando o desempenho e apagando a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo. A meritocracia escolar legitima as hierarquias econômicas e sociais, reproduzindo as desigualdades a que estão submetidos os menos favorecidos e mantendo os privilégios da classe dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2010). A igualdade meritocrática das

oportunidades é, para Dubet (2008), uma ficção necessária às sociedades democráticas modernas, utilizada para justificar as hierarquias, o prestígio e o reconhecimento, influenciando diretamente nas diferenças de desempenho dos indivíduos.

Desse modo, a igualdade de oportunidades suposta pela meritocracia determina que “os alunos que fracassam não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social, e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543). As chances de se ter bom desempenho escolar e de ser um bom aluno estão relacionadas ao favorecimento do meio do qual a/o estudante se origina. Quanto mais favorecido o contexto em que estão inseridos, mais oportunidades terão de ter acesso a uma educação melhor, de conquistar um diploma e de ter uma carreira promissora.

Todas as famílias dos/as jovens estudantes têm limitações financeiras, fator marcante nas trajetórias, no entanto, a forma e a intensidade com que as condições socioeconômicas impactam nas trajetórias escolares de cada uma/um são muito diferenciadas. Para algumas/alguns jovens, a necessidade de trabalhar apresentou-se antes mesmo da conclusão do ensino médio, para outras/os só se fez necessária após a conclusão desse nível de ensino. Laisa trabalhou como empregada doméstica na casa da tia, depois como atendente na loja dela para custear as passagens até a escola e para ajudar em casa. Guilherme desenvolveu vários trabalhos na escola e trabalhou como digitador após a separação dos pais. Raimundo trabalhava no roçado com o pai, quando não tinha atividades da escola para realizar e nos períodos de colheita. Frida, embora não desenvolvesse trabalho remunerado, era responsável pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com a avó.

Aquelas/es que não conseguiram ingressar na faculdade logo após a conclusão do ensino médio continuaram trabalhando ou iniciaram alguma experiência de trabalho. Laisa só conseguiu ser aprovada três anos após a conclusão do ensino médio e, durante esse período, trabalhou como vendedora em uma loja de shopping. Angustiada por estar afastada dos estudos durante tanto tempo e se distanciando do sonho de ir para a universidade, Laisa, ao conseguir uma “bolsa de estudos” em um cursinho de escola particular, decidiu

abandonar o emprego e voltar a estudar para se preparar para o ENEM. As condições para a aquisição da “bolsa” era trabalhar meio período na escola.

É notório que as necessidades econômicas retiram das/os jovens estudantes as possibilidades e condições necessárias para dar respostas satisfatórias aos estudos. No entanto, essa questão, analisada isoladamente, não é suficiente para a compreensão da construção das trajetórias escolares desses sujeitos e de outras dimensões de suas vidas, as quais, além da dimensão econômica e da estritamente escolar, precisam ser levadas em consideração.

Vários estudos (LAHIRE, 1997; ZAGO, 2011; NOGUEIRA, 2011; SILVA J., 2011) nos mostram que, em situações socioeconômicas análogas, é possível identificar trajetórias escolares diferenciadas. Em sua pesquisa, Silva J. (2011) identificou que os/as jovens pobres da favela da Maré que concluíram o ensino superior foram influenciadas/os por diversos contextos e experiências que lhes auxiliaram a adquirir uma determinada formação a qual contribuiu para a construção de uma trajetória escolar prolongada, enquanto muitos outros (irmãos, primos, vizinhos), os quais viviam no mesmo ambiente e dispunham das mesmas condições financeiras, não obtiveram o mesmo resultado.

Um aspecto importante a destacar é a democratização do ensino, a qual oportuniza a inserção de sujeitos historicamente excluídos dos espaços escolares. Posteriormente, para a efetivação dessa democratização por meio da universalização da educação, campanhas promovidas pelo poder público e por entidades sociais popularizaram a ideia de que estudar colabora para a ascensão social.

Uma reflexão interessante a ser feita, considerando a realidade dos sujeitos da pesquisa, é que houve uma melhoria significativa da qualidade de vida das pessoas no interior do Nordeste brasileiro nos últimos anos (2003-2016). Há poucas gerações, essas pessoas viviam em situações de vida muito mais precárias. Fome, miséria e outras mazelas eram situações mais emergentes e a escola não cabia em seus planos de futuro, dadas as dificuldades de acesso e permanência.

A aproximação do sujeito do interior com outros espaços e outras culturas, a partir do acesso à informação, por meio dos

diversos meios de comunicação, pode fazer com que, mesmo os sujeitos analfabetos que estão no interior do nordeste brasileiro, ou mesmo em outros locais isolados do Brasil, compreendam a importância da educação e da formação escolar.

A percepção da importância da educação, mesmo quando não se teve oportunidade de acesso à escola, faz com que esses pais valorizem o “capital cultural” e que projetem nos filhos a necessidade/importância de conquistá-lo. Percebe-se o processo de construção social de pertencimento à escola pelas camadas populares, alimentando a premissa do “estudar pra ser gente” que está cada vez mais presente em nossa sociedade. Essa perspectiva de ascensão social por meio da educação perpassa a compreensão de mundo que hoje chega aos sujeitos pelos discursos midiáticos, ou mesmo políticos, os quais demonstram um rompimento de fronteiras (geográficas e culturais) que caracterizam a sociedade moderna.

Bourdieu e Passeron (2010) afirmam que o sistema escolar reproduzia a desigualdade social e questionam se a democratização do sistema de ensino realmente diminui a distância entre as classes sociais. Outros autores, como Lahire, argumentam que a reprodução não é homogênea, pois existem variações e práticas inovadoras, além disso, as famílias das classes populares têm seus dispositivos, diversas experiências.

De um modo geral, as famílias das/os jovens se apresentam como grandes incentivadoras da sua educação escolar, empenhando-se em oferecer condições favoráveis para os estudos. Em quase todas as narrativas, a família é apresentada como uma importante influência na construção das trajetórias escolares das/os jovens.

Quando eu comecei a estudar, meus pais sempre me incentivaram, desde o começo. Eu acho que isso foi determinante pra mim começar a estudar. Por que não foi amor à primeira vista, vamos dizer assim. Quando eu comecei não tinha tanto gosto, mas aí pelo incentivo dos meus pais... Assim, os meus pais sempre me incentivaram a não querer ficar só no ensino médio, especialmente por meu pai ser agricultor, “*meu filho, roça não dá futuro,*

estude, procure estudar pra você ser alguém na vida, pra você conseguir um empreguinho e sair da roça”, era o que ele sempre dizia: “num vá querer nada pra enricar não, procure alguma coisa só pra não tá na roça, que ô negócio ruim!”, era assim que ele dizia. Isso ajudou muito a mim e meus irmãos ter interesse pra gente buscar alguma coisa além do ensino médio. (Raimundo, Engenharia Civil).

Em uma pesquisa desenvolvida por Lahire (1997, p. 334), sobre “sucesso escolar nos meios populares”, ele observa as dissonâncias e as consonâncias entre socialização familiar e socialização escolar e que “o tema da omissão parental é um mito. [...] Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante para os pais, e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles”.

Também foi possível observar, a partir das narrativas dos sujeitos, que quase todos os pais dedicam uma atenção especial aos estudos das/os filhas/os, empenhando-se em garantir condições materiais para que permaneçam na escola, demonstrando respeito e orgulho por suas conquistas e manifestando o desejo de que venham a conquistar uma carreira por meio dos estudos, com melhor remuneração, sendo menos cansativa e mais valorizada que a delas/es. Os pais não são indiferentes aos comportamentos e desempenhos escolares das/os filhas/os e mesmo nos casos em que a participação da família, no sentido de mobilizar a/o filha/o para estudar e oferecer condições para isso, não aparece de forma significativa, compreendemos que não seja o caso de omissão, mas sim de condições de vida familiar e econômica difíceis e/ou falta de referências de casos bem-sucedidos de escolarização para jovens na mesma situação, os quais não permitem que a família tenha condições necessárias para ajudar as/os filhas/os a se dedicar aos estudos e ter êxito na escola.

Há também pais com pouca escolaridade, os quais podem não vislumbrar a possibilidade dos/as filhos/as chegarem à universidade, isso ocorre, inclusive, com os/as próprios/as jovens. O caso de Frida é emblemático dessa realidade. “Ela me criou pra saber

fazer as coisas em casa”. Mesmo em um contexto familiar desfavorável à sua permanência na escola, ela conseguiu chegar à universidade. “A minha mãe, ela não me criou pra estudar, não mesmo, de jeito nenhum!”. Logo após a aprovação de Frida no ENEM e seu ingresso no curso de Engenharia de Pesca, seus pais passaram a demonstrar alegria e orgulho pela conquista da filha e passaram a incentivá-la nos estudos universitários. Somente depois da sua aprovação é que perceberam ser possível a realização dessa conquista.

[...] teve uma coisa que a minha mãe me disse que eu jamais esqueci [...]: “negócio de faculdade, você não sonhe muito alto não porque a queda é muito grande” e eu até me emociono quando eu falo isso, sempre me emociono. Só que eu deixei passar, continuei estudando. Quando eu passei, nossa! Lá em casa, todo mundo ficou assim: não acredito! Eu fiquei com medo de dizer lá em casa que eu tinha passado porque tinha a minha vó, eu não sabia como ia ficar a situação. Só que foi ‘de boa’, meus pais me apoiaram. Já tavam era com pena de mim, de eu chegando em casa oito horas da noite, morrendo de cansada (Frida, Engenharia de Pesca).

A mãe de Frida parece ter reproduzido com a filha aquilo que foi posto a ela como “destino” das mulheres, a “vocação” para educar as/os filhas/os, cuidar da família e da casa. Foi como ela também foi educada e era o que estava posto enquanto possibilidade diante da realidade social em que estavam inseridas.

As práticas e atitudes familiares de mobilização escolar compreendem um conjunto de atitudes voltadas intencionalmente para um bom desempenho escolar das/os filhas/os. Segundo Viana (1998, p. 66), as intervenções cotidianas e o apoio moral e afetivo dos pais demonstram como a escola torna-se prioridade para a família. “A ideia central é a da intervenção, da elaboração de projetos, de acompanhamento da escolaridade dos filhos. O que supõe também intencionalidade, ainda que em diferentes graus”.

Na maioria dos casos investigados não foi identificado um investimento familiar assíduo, com a clara intenção do ingresso no

ensino superior. Terminar o ensino médio era o anseio e a exigência da maioria dos pais para as/os filhas/os. Alguns pais não possuem uma compreensão lógica da instituição “universidade”, de “curso superior”, não é uma ideia ainda formalizada nos seus planos, vislumbrada como uma possibilidade concreta. No entanto, está clara para eles a compreensão de educação como um caminho para a ascensão social, uma forma das/os filhas/os irem além e isso já é muito significativo no papel que assumem na trajetória escolar das/os jovens.

Para tanto, a mobilização das/os jovens em construir, a todo custo, uma trajetória escolar bem-sucedida é fundamental para a continuação dos estudos e do ingresso no ensino superior. A construção das trajetórias escolares das/os jovens apresenta um caráter de imprevisibilidade, com exceção do caso de Adalberto, para quem a mãe traçou um plano prolongado de escolarização desde muito cedo. Não existia um projeto intencionalmente elaborado pelas famílias de acesso ao nível superior, e as trajetórias escolares foram se prolongando à medida que as possibilidades iam se apresentando de forma mais concreta, sobretudo, quando as/os jovens passaram a ser as/os responsáveis por sua escolarização, lançando mão de diversas estratégias para a realização do sonho de se formar. Em muitos momentos, as trajetórias foram marcadas por grandes vulnerabilidades, exigindo das/os jovens grandes esforços e autodeterminação para seguir estudando.

Vários estudos (SOUZA, 2008; PORTES, 2001; ZAGO, 2000) mostram que a presença das mães no seio familiar é fundamental para a trajetória escolar das/os filhas/os, sendo elas as principais articuladoras das questões relacionadas à educação escolar das/os filhas/os. Sobre isso, na pesquisa de Souza (2011), ele identificou que, na maioria das famílias investigadas, a presença do pai foi pouco relevante para a trajetória escolar das/os filhas/os, sendo as mães as principais responsáveis por esse empreendimento.

Historicamente, as mães são as responsáveis pelo cuidado e pela educação das/os filhas/os. Embora algumas mudanças tenham acontecido no sentido de divisão dessas responsabilidades e de uma postura mais ativa dos homens enquanto responsáveis também por esses papéis, essa realidade ainda é bastante expressiva nos dias de

hoje. Assim, mais do que o sucesso das/os filhas/os, são creditados às mulheres os seus fracassos.

As concepções sobre gênero são socialmente construídas, atribuindo papéis e identidades sociais considerados essenciais aos homens e às mulheres. As representações e pressupostos do que é feminino e masculino têm implicações na constituição das instituições sociais, símbolos, normas, conhecimentos, leis, doutrina e políticas, estando também implicados com a sua produção, manutenção ou ressignificação (LOURO, 2003).

A presença significativa dos pais, como os grandes incentivadores e propiciadores de condições para que as/os filhas/os seguissem estudando e chegassem ao ensino superior, é um dado relevante deste estudo. É o caso de Raimundo, Laisa, Luiz e Antônia. O apoio do pai foi fundamental na construção das trajetórias escolares dessas/es jovens. Além do apoio financeiro, o incentivo, a demonstração de orgulho e, em alguns casos, o interesse dos pais pela leitura e por assuntos como história e política são elementos mobilizadores para as/os filhas/os em relação aos estudos e ao gosto por ler e estudar.

O pai de Laisa recolhia os livros da sucata para ela, aqueles que possivelmente seriam de seu interesse. Depois que ela foi aprovada na UFC, ele acordava todos os dias de madrugada para levá-la de bicicleta até o ponto de ônibus para que ela pudesse ir para a faculdade e voltava para pegá-la à noite, mesmo depois de ter passado o dia inteiro trabalhando. O fato de o pai se disponibilizar para ajudá-la financeiramente, mesmo sem ter condições de fazê-lo foi muito significativo para Laisa, pois demonstrou a importância que ele atribuiu ao que ela está fazendo e o seu empenho em se fazer presente nesse processo mesmo que seja apenas com a disposição.

E eu gostava bastante de ler, tipo, por exemplo, meu pai via um livro e "ah Laisa, parece contigo esse livro, eu guardei pra você lá", eu ia lá, entendeu, pegava. Meu pai sempre foi uma pessoa que a gente sempre conversou bastante, então tipo, por mais que ele não lê assim, ele lê só mais a bíblia mesmo, atualmente eu acho que nem a bíblia ele lê mais assim, nunca mais eu vi ele lendo, mas a gente

conversava sobre as coisas, eu falava sobre as coisas pra ele, de gastronomia, política e tudo e ele sabe dissertar, ele conversa, ele gosta bastante de conversar sobre essas coisas, então *eu me sentia muito motivada pra poder ler e conversar com o meu pai sobre essas coisas*, então eu gostava bastante, dá até saudades dos tempos que eu lia (Laisa, Engenharia de Produção).

O pai de Luiz sempre o incentivou a estudar, e, quando o filho parou de estudar ao concluir o ensino médio, o pai não se conformou e se empenhou em propiciar condições para que ele prosseguisse estudando.

Meu pai me apoiou muito sabe? Ele me incentivava demais pra estudar. Eu também não queria decepcionar eles. Eles fizeram tudo que puderam pra eu entrar pra cá, fizeram tudo pra me ajudar, aí eu tava sempre querendo dar uma resposta boa pra eles, boa, né. Quando eu passei eles ficaram muito felizes e tal, eu também fiquei. Eu só quero puder agora me formar e ajudar eles, porque lá eles precisam muito de ajuda também. Meu pai trabalha em dois empregos, quase não tem tempo pra nada. Só ele sustenta a casa toda, sabe? (Luiz, Odontologia)

O pai de Luiz Farias sempre foi um grande entusiasta das conquistas escolares do filho, sempre demonstrando orgulho e o incentivando a se dedicar às atividades da escola, principalmente às que envolviam cálculos. Luiz destaca a mobilização do pai como algo muito relevante em sua trajetória.

Meu pai sempre acreditou em mim. [...] Ele me chamava: "Luiz, sente aqui! Meu filho sabe a tabuada decorada, quanto é num sei o que mais num sei o que?" Ele fazia um monte de contas pra mim. Aí eu tinha que responder na hora, de cabeça. Isso me motivou a gostar de matemática, tanto que na primeira vez que eu vim em Fortaleza com ele, foi depois de eu ter vindo pra escola, ele comprou uma calculadora financeira pra mim, eu não sabia

nem usar, aí ele comprou pra mim, Aí eu aprendi a usar, pesquisei na internet, aprendi a usar e fazia conta pra ele. (Luiz Farias, Engenharia Civil).

O falecimento do pai, logo após a sua aprovação para o curso de Engenharia Civil, foi um evento marcante na vida de Luiz e quase o impossibilitou de ingressar no curso, tendo em vista ser aquele um apoio financeiro e seu grande incentivador.

O pai de Raimundo, mesmo diante da necessidade da ajuda dos filhos no roçado, sempre priorizou os estudos, “primeiro os estudos, depois o trabalho”, e sempre incentivou Raimundo a buscar uma vida melhor por meio dos estudos. É evidente na fala do pai o desejo de que o filho construa uma carreira diferente da que ele tem, a qual lhe possibilita ter acesso a melhores condições econômicas e de trabalho. “Roça não dá futuro”.

Os interesses do pai de Antonia por leitura, por Arqueologia e História são elementos que lhe inspiraram o gosto pela leitura e pelos estudos. Zu sempre teve o incentivo financeiro e educacional da tia, professora da rede municipal, a qual esteve sempre presente na trajetória escolar de Zu, incentivando-a a ir além, a buscar e a prosseguir com os estudos. Além do incentivo financeiro, mobilizava-se também para que Zu tivesse acesso às melhores professoras na educação infantil e a uma escola melhor no ensino médio.

A mãe de Adalberto era a única sem nenhuma instrução escolar até certa altura da trajetória escolar do filho, os dados contrariam análises apresentadas em diversas pesquisas que relacionam o nível de escolaridade das/os filhas/os ao nível de escolaridade dos pais. Desde muito cedo, a mãe de Adalberto se empenhou em possibilitar ao filho condições de acesso à educação e a instrumentos que lhe permitissem ter boas condições de aprendizagem e traçou para ele um plano de carreira baseado nos estudos e na sua formação.

Adalberto atribui à mãe a responsabilidade por sua formação e por seu ingresso no curso de medicina na UFC. A aquisição de materiais didáticos pela mãe, mesmo com bastante restrições financeiras, e o incentivo constante na dedicação aos estudos, enfatizando a sua necessidade para “ser alguém na vida”, “ter uma vida melhor”, mobilizaram Adalberto na construção de sua trajetória

escolar. “O curso que era o sonho dela era qualquer curso, porque como tinha essa restrição grande lá em casa, então ela sempre falava ‘eu quero que você faça uma faculdade’ e ponto”. Atrelado a isso, tem também o papel importante desempenhado pela escola na sua formação, tanto de forma direta quanto indireta, dada a sua presença constante no espaço escolar, devido ao fato de permanecer na escola acompanhando a mãe em seu trabalho no turno em que não estava na sala de aula.

Adalberto foi educado na e pela escola. Além das horas em sala, às quais eram vivenciadas com intensidade e dedicação, as horas na biblioteca, enquanto a mãe trabalhava, e o convívio com as/os funcionárias/os, ou seja, as relações construídas naquele ambiente educativo foram fundamentais na educação de Adalberto.

Para Lahire (1997), a família, por meio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e esse papel não pode ser desprezado. No entanto, trata-se de uma influência que nem sempre resulta de práticas intencionais, conscientes e dirigidas, e que, no caso das famílias populares, não pode ser entendida no quadro dos modos típicos de mobilização familiar característicos das camadas médias e superiores.

Os estudos de Lahire (1997) são uma importante referência para a compreensão das trajetórias escolares de indivíduos de famílias das camadas populares. Para o autor, na análise de casos de sucesso ou de fracasso escolar, não se pode levar em consideração apenas a posição social das famílias e sua relação com a escola, mas estas devem ser compreendidas de forma complexa, dentro de um quadro no qual se configuram vários fatores interdependentes. Ainda para o autor, as disposições individuais não são decorrentes apenas de uma posição ocupada pelo sujeito na estrutura social, mas são constituídas a partir de múltiplas, e até contraditórias, influências socializadoras (LAHIRE, 2002, p. 49).

Nos vários casos analisados por Lahire, há situações diversas. Casos de “fracassos” previsíveis, ou seja, crianças em realidades difíceis (pais com baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo) e que apresentam baixo desempenho na escola, casos de “fracassos” improváveis, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização, apresentam desempenho escolar bastante

fraco e casos brilhantes de “sucesso” escolar de alunos que vivem em condições extremamente difíceis e, mesmo assim, conseguem obter excelente desempenho escolar.

A simbologia do livro e as experiências formativas

Os livros aparecem nas narrativas como um elemento muito significativo para as/os jovens, influenciando diretamente na sua trajetória escolar, no desejo de aprender e de buscar novos conhecimentos.

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos” (LARROSA 2011, p. 10).

Os livros e a leitura assumem para as/os jovens, tanto uma relação de formação – que, segundo Larrosa (2011, p. 12), “não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos”, mas tem a ver com uma relação afetiva, a qual envolve a subjetividade, que constitui os sujeitos e os põe em questão naquilo que eles são, sendo pensada “como algo que os forma ou “de-forma” ou “trans-forma” – quanto uma relação mais objetiva, como um meio de adquirir os conhecimentos formais/escolares. De uma forma ou de outra, essa relação com a leitura desempenha um papel fundamental na trajetória escolar das/os jovens e nas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Minha mãe sempre que passava aquele povo das “enciclopédias60”, todas as disciplinas juntas, ela comprava, mesmo que se endividasse, comprava! Eu ainda tenho duas, guardadas, tão todas acabadas porque faz muito tempo. Ela sempre comprava porque sabia que eu gostava de estudar, gostava de ler, sempre comprava! Sempre me incentivou, sempre me dava esse incentivo a estudar (Luiz Farias, Engenharia Civil).

Até hoje eu me pergunto como que minha mãe tinha esses *insights* sobre essas coisas porque uma pessoa sem instrução, não se espera muita coisa, embora as mulheres da minha família façam milagres, eu acho que eu sou uma prova disso, mas ela sempre instigou muito o raciocínio, essa coisa pela educação, ao invés de me dar carinho, ela me dava aquelas peças de montar, que parece um lego e eu amava aquilo. Então eu pensava em fazer engenharia também porque eu gostava de montar aqueles negócios quando eu era pequeno, eu acho que vai sempre nesse rumo, sempre comprou muito livrinho de história, nós tínhamos uma pilha de livrinho, aqueles caras ambulantes que passava vendendo aqueles negócios pra criança, ela sempre comprava os livros (Adalberto, Medicina).

Meu pai é sucateiro, então tipo, meu maior prazer era quando ele fazia limpeza em alguma escola e aí tinha muitos livros, alguns livros paradidáticos, porque ele limpava, tipo, os livros velhos da biblioteca, ou então, por exemplo... Eu aprendi matemática nos livros da sucata do meu pai, que tinha uns livros lá, livros de professores. Aí foi com isso que eu consegui praticamente todos os livros que eu li. Eu lembro um livro que eu gostei muito de ter encontrado na sucata foi o livro do Harry Potter que na época eu gostava muito e eu não tinha condições de comprar e todos os meus amigos tinham todos os livros e tal e eu encontrei esse livro na sucata, então, foi muito legal pra mim (Laisa, Engenharia de Produção).

Raimundo tinha acesso aos livros infantis que a irmã ganhava da madrinha e depois, só no ensino médio, quando foi estudar em uma escola maior, teve acesso a outros livros paradidáticos.

Lá em casa tinha alguns livros, especialmente por conta da madrinha da minha irmã, ela gostava de ler e de dar livros lá em casa, ela gostava de dar livros pra minha irmã e a gente lia. Tinha livros infantis e alguns outros livros mais a respeito de literatura. Eu

tava começando a aprender a ler, aí o livro era ilustrado, tinha muita figurinha, eu gostava, aí eu ia ler. E maioria deles são realmente assim, livros infantis, mas voltado pra início da leitura e foi bom porque eram ilustrados e aí despertou o interesse (Raimundo, Engenharia Civil).

Frida só tinha acesso aos livros didáticos da escola e aos livros didáticos de séries mais avançadas que conseguia com seus vizinhos. Zu, Antonia e Guilherme também só tinham acesso aos livros didáticos da escola e, a partir do início do ensino médio, tinham mais opções de livros didáticos disponíveis na biblioteca da escola.

Lá em casa não tinha livro. Eu comecei a me interessar assim por leitura, porque tinha uma casa que era perto assim uns 100 metros. Aí lá tinha uma senhora que morava com dois filhos que já eram bem mais velhos, eu tinha uns 7 anos, eles tinham uns 20, 18 mais ou menos, eles estavam no ensino médio e aí eles tinham na época aquele livro grossão, manual, que era todo em preto e branco, do Telensino. Aí quando eles terminaram o livro, eles me deram. Outra vez foi mexendo numas coisas antigas da vovó, a gente achou um livro todo manchado assim, das páginas bem antigas, só que tinha um monte de contos, era um livro de contos e aí eu aprendendo a ler, eu aprendi com 4 e meio, cinco anos, eu com 7 ou 8 começava a ler e aí lia, lia, lia. Quando esse meu colégio fechou, meu primeiro colégio, os livros que eles tinham lá, contos de Green, livros de história, várias coisas, eu li muito contos de Green, gostava muito, aí eu peguei alguns, levei pra casa. (Frida, Agronomia).

Meus pais não compravam, mas eu lembro que a gente tinha uns livros, tipo, os didáticos mesmo da escola. Eu lembro que a gente ficava com aqueles livros. E eu e a minha irmã a gente costumava ir na biblioteca pública lá do colégio pra pegar livro e eu lembro que tem uma história que era de duas irmãs, que eu lembro que a minha irmã contava pra mim, eu amava aquela história e achava muito bom

quando ela contava e era mais isso, era mais esses livros que a gente ganhava e que a gente pegava na biblioteca, era mais assim (Antonia, Arquitetura e Urbanismo).

O fato de o acesso ser bastante limitado não impediu a leitura e a busca a partir de diversos meios. Ao analisar a relação com a cultura escrita por parte das famílias das camadas populares, Lahire (1997) observa que a forma como a família se relaciona com a leitura pode representar práticas de grande importância para o sucesso escolar das crianças. “O texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas, por meio das quais recebe o afeto de seus pais. Isso significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas” (LAHIRE, 1997, p. 20).

Vários são os casos de experiências positivas e afetivas, vivenciadas a partir da relação com os livros e com a leitura, presentes nos relatos das/os jovens estudantes. Mesmo tendo aparecido em apenas um caso o hábito de leitura realizada pela mãe para o filho, foi possível identificar outras formas de relacionamento positivo com os livros.

O gosto pela leitura mostra que, mesmo com pais que não tenham certificados escolares, estes detêm saberes advindos da experiência e valorizam bens culturais legitimados como capital cultural, no sentido de que se aproximam dos conhecimentos socialmente valorizados. Os saberes de vivência são construídos a partir das experiências, das relações afetivas, dos saberes populares e dos seus modos de vida. Esses saberes perpassam a subjetividade dos sujeitos e os formam, construindo seus modos de ser e sua compreensão sobre o mundo.

Alguns momentos escolares das/os jovens foram marcados por experiências no sentido apresentado por Larossa, como um acontecimento impactante, o qual marca profundamente suas vidas e deixa marcas permanentes. A experiência, para Larossa (2002, p. 21), é “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”.

O “sucesso escolar” dos/as jovens investigados/as é mobilizado por múltiplas experiências, regidas por diversas “lógicas

de ação” (DUBET, 2014), as quais perpassam tanto a formação que se dá no contexto da escola, quanto a formação que se acontece para “além do escolar”, nos diversos espaços/tempos por onde esses/as jovens transitam e se constituem enquanto sujeitos.

Compartilhamos com Joca (2013) a ideia de educação enquanto processo alargado, a qual abrange outras dimensões para além da educação escolar. As experiências cotidianas dos/as jovens integram a sua formação tanto quanto as aprendizagens escolares, podendo também ser importante na construção das trajetórias escolares de sucesso.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, compreendemos que, embora a formação não aconteça apenas na escola, essa instituição assume grande importância na vida desses sujeitos; além disso, as experiências vivenciadas nesse espaço e as relações construídas com o saber escolar desempenham um papel fundamental para a continuidade dos estudos e para o ingresso no ensino superior. Em todos os casos, alguns com maior intensidade que outros, algumas/uns professoras/es aparecem como referências importantes para a carreira escolar das/os jovens, seja mais diretamente, por meio do auxílio extrassala de aula na preparação para o ENEM, seja mais indiretamente como inspiradoras/es e incentivadoras/es da dedicação aos estudos, do interesse por determinadas disciplinas, do incentivo à leitura e à busca pelo ingresso no nível superior.

A participação das/os jovens nos eventos/espços da escola, como feiras de ciências, olimpíadas, grupos de estudos e grêmio estudantil, também desempenhou papéis importantes na formação e na mobilização pela continuidade dos estudos. Para Zago (2006), a origem social das/os estudantes exerce forte influência no acesso aos cursos de maior prestígio, “pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros tickets de entrada” (p. 232). Isso reforça a autoexclusão vivenciada por alunos do ensino médio público, os quais desistem de entrar na universidade antes mesmo de tentarem o vestibular.

Mesmo em condições adversas e, na maioria dos casos, sem muitas opções de escolhas, o ingresso em uma universidade federal pública é um acontecimento muito significativo para as/os

estudantes, representa uma vitória, a realização de um sonho para elas/es e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses/as jovens nos mostraram que a educação produz significativas mudanças na vida das pessoas, sendo estas impossíveis de serem medidas objetivamente quando se trabalha com a perspectiva da pesquisa qualitativa, mas, como bem nos lembra Manoel de Barros (2008, p. 95), “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

O ingresso desses/as jovens no ensino superior contou com múltiplas referências oriundas de uma ampla rede de interdependências, situadas para além do contexto familiar de origem. Cabe destacar dessa rede de interdependências alguns elementos fundamentais para a construção de uma trajetória escolar bem-sucedida por parte das/os jovens: professoras/es que marcaram suas trajetórias escolares, as escolas de ensino profissionalizante e a bolsa de estudo.

A importância e o significado da educação na vida das/os jovens ultrapassa uma relação instrumental com o saber e com a escolarização, trata-se também de uma relação perpassada por afetos, por relações e experiências que marcam e transformam de forma significativa a vida dos sujeitos.

A pesquisa mostrou que, diante das desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira, o acesso ao ensino superior público foi, durante muito tempo, um sonho distante para as/os jovens das camadas populares. Atualmente, mesmo com significativas mudanças ocorridas nos anos (2003-2016), por meio de políticas de cotas, de expansão das vagas nas universidades, esse acesso continua sendo improvável para muitas/os dessas/es jovens, os quais não dispõem de recursos materiais, culturais e sociais para construir uma trajetória escolar até o ensino superior, sobretudo, quando se trata de cursos considerados de maior prestígio social.

Contudo, existem jovens, como o caso das/os jovens interlocutoras/es deste trabalho, que, mesmo em meio a condições adversas, como limitações financeiras, dificuldades de acesso à escola, dificuldades de acesso a livros e materiais escolares, conseguem romper todas as barreiras impostas para sua escolarização (geográficas, culturais, econômicas) e construir uma trajetória escolar prolongada, ingressando em uma universidade federal pública, algumas vezes em cursos de alta seletividade.

A construção das trajetórias escolares pelas/os jovens investigadas/os foi mobilizada por diversos dispositivos, pessoais, familiares, institucionais (escola, cotas, cursinhos) que, entrelaçados, numa relação de interdependência, potencializaram saberes e experiências. Esses dispositivos, aliados às disposições e ao gosto pelos estudos, permitiram às/aos jovens vislumbrar a possibilidade de construir uma carreira a partir da escolarização e, para tanto, se mobilizarem para conseguir acessar o ensino superior e nele permanecer até sua conclusão.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional- EC-95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4635/pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2014.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 245p.
- JOCA, Alexandre Martins. **Levados por anjos**: modos de vida, educação e sexualidades juvenis. 2013. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LAHIRE, Bernard. **Sucessos escolares nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 37-55, n. 78, abr./2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2017.
- LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://lrc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Jorge%20Larrosa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. V.

9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 25 de abril de 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos das trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia** – Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano III, n. 2, 2004. Disponível em:
<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339>. Acesso em: 1 dez. 2016.

PORTES, Ecio Antonio. **Trajetoórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

REVISTA PESQUISA FAPESP. Aperto nas Universidades. Edição 321. nov. 2022 <https://revistapesquisa.fapesp.br/aperto-nas-universidades-federais/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Adriana Simião da. **Histórias de vida de mulheres romeiras**: experiências sociorreligiosas e os processos formativos na terra da Mãe da Dores e do Padre Cícero. 2017. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011. 250p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, 2000, p. 70-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em: *Mai*o/ 2023.

Aprovado em: *Jun*ho/ 2023.

Inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino superior como objeto de estudo dos grupos de pesquisa de educação especial e educação inclusiva

Elisabete Cristina Pereira Eches¹

RESUMO

Este artigo se origina de uma pesquisa de mestrado. Objetiva analisar os grupos de pesquisa brasileiros de educação especial e de educação inclusiva e os currículos lattes dos líderes desses grupos tentando verificar se existem interesses ou estudos voltados para a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. As buscas foram desenvolvidas nas páginas dos grupos de pesquisa dentro do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil e nos Currículos Lattes dos líderes desses grupos dentro da Plataforma Lattes. Constatou-se que apenas um grupo trata sobre inclusão de estudantes com deficiência visual e inclusão no ensino superior, sem fazer correlação entre esses dois assuntos no espelho dessas páginas. Também se verificou que a área de maior atuação dos grupos e de maior formação dos líderes é a educação. Do mesmo modo, averiguou-se que os líderes desses grupos possuem poucos estudos sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior.

Palavras-chave: inclusão de estudantes com deficiência visual; inclusão no ensino superior; grupos de pesquisa.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Câmpus Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9019-7094>. E-mail: elisabetechesacademico@gmail.com; elisabete.eches@unesp.br

Inclusion of students with visual disabilities in higher education as a study object of special education and inclusive education research groups

ABSTRACT

This article originates from a master's research. It aims to analyze the Brazilian research groups on special education and inclusive education and the lattes curricula of the leaders of these groups, trying to verify if there are interests or studies aimed at the inclusion of students with visual impairment in Higher Education. The searches were carried out on the pages of the research groups within the Directory of Research Groups in Brazil, and on the Lattes CVs of the leaders of these groups within the Lattes Platform. It was found that only one group deals with the inclusion of visually impaired students and inclusion in higher education, without making a correlation between these two subjects in the mirror of these pages. It was also found that the area in which the groups are most active and leaders are most trained is education. Likewise, it was found that the leaders of these groups have few studies on the inclusion of visually impaired students in higher education.

Keywords: inclusion of visually impaired students; inclusion in higher education; research groups.

Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior como objeto de estudio de grupos de investigación en educación especial y educación inclusiva

RESUMEN

Este artículo tiene su origen en una investigación de maestría. Tiene como objetivo analizar los grupos de investigación brasileños sobre educación especial y educación inclusiva y los planes de estudio de los líderes de estos grupos, tratando de verificar si hay intereses o estudios dirigidos a la inclusión de estudiantes con discapacidad

visual en la Educación Superior. Las búsquedas se realizaron en las páginas de los grupos de investigación dentro del Directorio de Grupos de Investigación en Brasil, y en los CV Lattes de los líderes de estos grupos dentro de la Plataforma Lattes. Se encontró que solo un grupo trata sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual y la inclusión en la educación superior, sin hacer una correlación entre estos dos temas en el espejo de estas páginas. También se encontró que el área en la que los grupos son más activos y los líderes están más capacitados es la educación. Asimismo, se encontró que los líderes de estos grupos cuentan con pocos estudios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior.

Palabras clave: inclusión de estudiantes con discapacidad visual; inclusión en la educación superior; grupos de investigación.

INTRODUÇÃO

Este estudo origina-se de uma pesquisa de mestrado em educação. Objetiva analisar os grupos de pesquisa brasileiros de educação especial e de educação inclusiva e os Currículos Lattes dos líderes desses grupos quanto às suas produções e atuações para verificar se existem interesses ou estudos voltados para a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior.

Entre os anos 2000 e 2018 os estudantes com deficiência visual foram a maioria no Ensino Superior entre os estudantes público-alvo da educação especial (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; ECHES, 2021). Portanto, torna-se relevante verificar se a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior tem sido objeto de estudo dos grupos de pesquisa de educação especial e educação inclusiva e dos líderes desses grupos. Para tal, foi necessário acessar o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil e a Plataforma Lattes, ambos vinculados ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O CNPq foi criado por meio da Lei n. 1.310 de 1951. Na Lei de criação as finalidades do Conselho eram promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante

a concessão de recursos para a pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com as instituições estrangeiras (CNPq, 2022a). É possível notar que o CNPq é o principal conselho de referência em ciência no Brasil e, logo, de referência em pesquisa, o que justifica conhecer os Grupos de Pesquisa brasileiros a ele vinculados que estudam a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

Esses grupos, por sua vez, vinculam-se ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), que é um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade, e apresenta informações sobre linhas de pesquisa, recursos humanos, especialidades do conhecimento entre outras informações dos grupos de pesquisa (CNPq, 2022b). Seus objetivos consistem em: fazer a troca e intercâmbio de informações, ser uma base de dados inesgotáveis de informação e desenvolver um papel importante na preservação da memória das atividades científico-tecnológicas do Brasil (CNPq, 2022c).

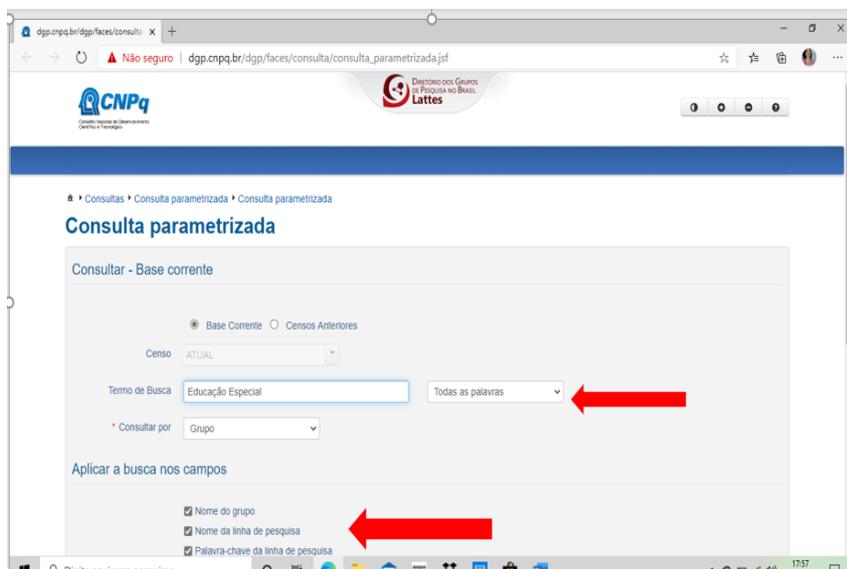
Desde a década de 1980 os dirigentes do CNPq se preocupavam em criar um formulário padrão para registro dos currículos dos pesquisadores brasileiros e no decorrer dos anos 80 e 90 foram feitos diversos modelos conforme a evolução da Informática no Brasil (CNPq, 2020b). Em 1999 o Currículo Lattes foi lançado e padronizado como sendo o formulário de currículo que seria utilizado no Ministério da Ciência e Tecnologia e no CNPq (CNPq, 2020b). Portanto, esta plataforma apresenta, quanto aos Currículos Lattes, uma uniformidade de informações que nos permitem conhecer as especificidades das formações dos profissionais da ciência brasileira advindos das diversas regiões do país. Assim, por meio da Plataforma Lattes podemos acessar os currículos dos líderes dos Grupos de Pesquisa e verificar sua atuação na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Desenvolvimento das Buscas dos Grupos de Pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva

Para conhecer os grupos de pesquisa brasileiros que estudam a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior tivemos que acessar o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (CNPq, 2020a). Para iniciar a pesquisa entendeu-se que dois descritores diferentes seriam adequados para a busca: o primeiro foi Educação Especial e logo após registrar os resultados, fizemos a segunda busca utilizando o descritor Educação Inclusiva. Analisamos todos os grupos certificados, estando eles atualizados ou não. Apresentamos as figuras 1 e 2 com imagens dessa atividade.

Figura 1 - Página de consulta parametrizada do CNPq com o Termo de Busca “Educação Especial” sem aspas.

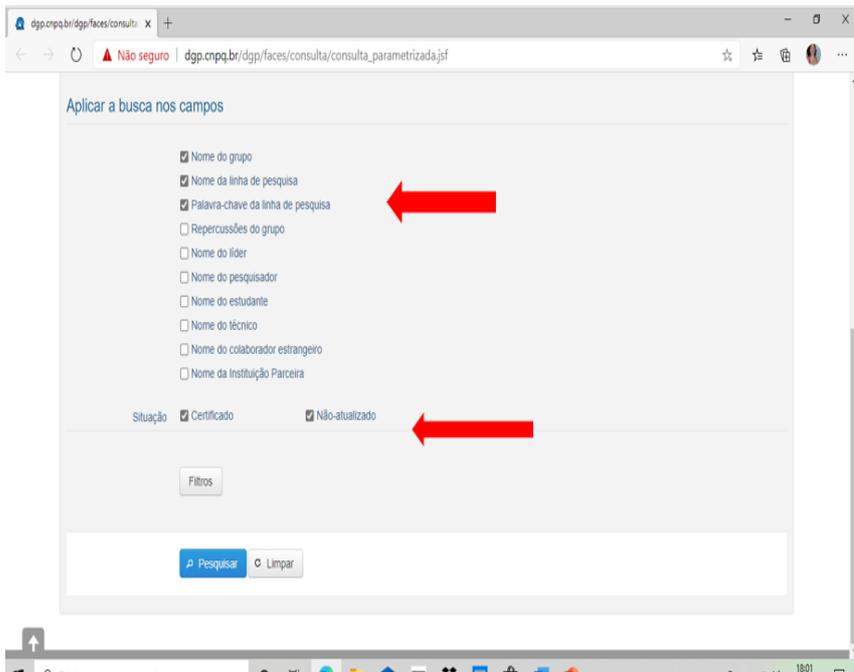


Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq.

Descrição da Figura 1 para pessoas com deficiência visual: página da busca avançada do Diretório de Grupos de Pesquisa; Fundo cinza e letras azuis; Consulta parametrizada; consultar – base corrente: base corrente selecionado;

censos anteriores; censo: atual; termo de busca: educação especial; todas as palavras; consultar por grupo; aplicar busca nos campos: nome do grupo selecionado, nome da linha de pesquisa selecionado, palavra-chave da linha de pesquisa selecionado. Uma seta vermelha está apontada para todas as palavras e educação especial, outra seta vermelha está apontada para nome do grupo, nome da linha de pesquisa e nome da palavra-chave da linha de pesquisa.

Figura 2 – Página de consulta parametrizada com a busca aplicada nos campos: nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavra-chave da linha de pesquisa



Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq.

Descrição da Figura 2 para pessoas com deficiência visual: página da busca avançada do Diretório de Grupos de Pesquisa; Fundo cinza e letras azuis; Aplicar as buscas nos campos: nome do grupo selecionado, nome da linha de pesquisa selecionado, palavra-chave da linha de pesquisa selecionado, repercussões do grupo, nome do líder, nome do pesquisador, nome do estudante, nome do técnico, nome do colaborador estrangeiro, nome da instituição parceira; Situação: certificado selecionado, não-atualizado selecionado; filtros; pesquisar; limpar; seta vermelha apontando para não atualizado e certificado.

Os campos de busca marcados foram: nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavra-chave da linha de pesquisa. Procurou-se nos grupos nas situações Certificados e Não Atualizados. Encontramos 466 grupos de pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva. Nessa busca não foi encontrado nenhum grupo que trate sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Há apenas um grupo que traz em seu espelho, ao mesmo tempo, termos relacionados à Inclusão no Ensino Superior e Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, no entanto, os dois assuntos não estão relacionados entre si no espelho. Por esta razão a opção recaiu por classificar os grupos nos dois assuntos e não no tema objeto de nosso estudo.

Desenvolvimento das Buscas dos Currículos Lattes dos Líderes dos Grupos de Pesquisa de Educação Especial e de Educação Inclusiva

Apesar da análise abranger 466 grupos de pesquisa, nove líderes estão à frente de dois grupos, devido a isso o número de Currículos Lattes analisados foi reduzido para 457. Mesmo tendo encontrado os grupos de pesquisa que atuam ou na Inclusão no Ensino Superior ou na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, considerou-se analisar os Currículos Lattes de todos os líderes dos grupos de pesquisa de Educação Especial e de Educação Inclusiva para saber quais deles tiveram como tema de suas dissertações ou teses a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior, quantos têm orientado dissertações ou teses ou tenham publicações neste tema. Do mesmo modo, conhecer sobre os líderes que pesquisam sobre o tema, quais suas formações inicial e continuada e suas respectivas áreas de atuação.

Com esse intuito, buscou-se na Plataforma Lattes os currículos destes líderes abrindo um a um e verificando as seguintes informações: Formação; Áreas de atuação; Tema da dissertação ou tese; Artigos, livros e capítulos de livros publicados; Orientações de Mestrado e/ou Doutorado concluídas ou em andamento.

A busca se desenvolveu por meio da leitura integral dessas partes dos Currículos Lattes e, após a leitura integral dos currículos,

foi realizada outra busca por termos chaves na área de inclusão de estudantes com deficiência visual, conhecidos pela vivência de atender esse público durante doze anos e devido às capacitações dessa pesquisadora na área. Os termos buscados foram: deficiência visual, deficiente visual, cegueira, cego, cega, baixa-visão, visão subnormal, audiodescrição, braille e tátil. Ao encontrar esses termos, eram lidos integralmente, abrangendo todo o item ao qual se referiam, caso atendessem ao tema procurado seriam incluídos em uma planilha de produções e orientações.

Essas duas atividades de coleta possibilitaram entender como se encontra o interesse dos grupos de pesquisa de educação especial e de educação inclusiva e de seus líderes pela Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. As informações obtidas foram analisadas sob o referencial teórico do Materialismo Histórico de Karl Marx.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados das Buscas nos Grupos de Pesquisa

Encontramos 557 grupos de pesquisa nas duas buscas, destes, 268 apareceram no descritor *Educação Especial* e 289 resultaram do descritor *Educação Inclusiva*. Entretanto, 91 grupos se repetem em ambas as buscas, por isso o total de grupos pesquisados foi de 466. Encontrou-se 70 grupos desatualizados, 45 na busca por Educação Especial e 25 na de Educação Inclusiva. Do total de grupos desatualizados 19 aparecem nas duas pesquisas, portanto, o total sem repetições é de 51 grupos desatualizados.

Para facilitar o registro mantivemos os 91 grupos que se repetiam nas duas buscas durante a primeira busca que foi com o descritor *Educação Especial*, deste modo pesquisando 268 espelhos dos grupos de pesquisa. Na segunda busca com o descritor *Educação Inclusiva* retiramos as repetições e analisamos apenas 198 grupos.

Foram encontrados 41 grupos que trabalham com Inclusão no Ensino Superior, apenas um deles apresenta termos relacionados

no nome, 34 deles estão ligados à esfera pública, enquanto apenas 8 na rede privada. A esfera federal está à frente com 27 grupos, enquanto a estadual tem 7 grupos. Na Tabela 1 apresentamos a incidência de grupos por região.

Tabela 1 – Incidência de Grupos de Pesquisa sobre Inclusão no Ensino Superior por Região

Ordem	Região	Grupos por Região
1 ^a	Sudeste	18 = 42,9%
2 ^a	Sul	10 = 26,2%
3 ^a	Nordeste	8 = 19%
4 ^a	Norte	3 = 7,1%
5 ^a	Centro-Oeste	2 = 4,8%
Total		41

Fonte: A autora com base nos dados do CNPq.

Descrição da Tabela 1 para pessoas com deficiência visual. Tabela com 3 colunas e 7 linhas. A primeira e última linha possuem linhas de grade superior e inferior e estão em negrito. Linha 1 títulos das colunas: ordem, região, grupos por região. Linha 2 em diante: 1^a, sudeste, 18= 42,9%, 2^a, sul, 10= 26,2%, 3^a, nordeste, 8= 19%, 4^a, norte, 3= 7,1%, 5^a, centro-oeste, 2= 4,8%.

A região Sudeste é a que mais possui grupos que pesquisam sobre inclusão no ensino superior, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Norte e Centro-oeste. Quando se procede às buscas dos grupos de pesquisa que estudam sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual pode-se observar que seu número é mais reduzido, apenas 16 grupos dos 466 grupos de pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva brasileiros. Nesse universo 2 grupos apresentam termos relacionados à Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no nome, esse mesmo número corresponde aos grupos ligados a instituições privadas. Consequentemente, a maioria deles (14) são pertencentes a instituições públicas, sendo 9 federais e 5 estaduais. A incidência de grupos nas regiões brasileiras aqui é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Incidência de Grupos de Pesquisa sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual por Região.

Ordem	Região	Grupos por Região
1 ^a	Sudeste	8 = 50%
2 ^a	Nordeste	4 = 25%
3 ^a	Sul	3 = 10%
4 ^a	Centro-Oeste	1 = 6%
5 ^a	Norte	0 = 0%
	Total	16

Fonte: A autora com base nos dados do CNPq.

Descrição da Tabela 1 para pessoas com deficiência visual. Tabela com 3 colunas e 7 linhas. A primeira e última linha possuem linhas de grade superior e inferior e estão em negrito. Linha 1 títulos das colunas: ordem, região, grupos por região. Linha 2 em diante: 1^a, sudeste, 8= 50%, 2^a, nordeste, 4= 25%, 3^a, sul, 3= 10%, 4^a, centro-oeste, 1= 6%, 5^a, norte, 0= 0%.

Essa tabela aponta que a região Sudeste tem mais grupos de pesquisa que estudam sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual, seguida pelas regiões Nordeste, Sul e Centro-oeste. A região Norte não tem nenhum grupo sobre inclusão de estudantes com deficiência visual.

Os dados acima informados, tanto nos parágrafos anteriores, como nas tabelas, mostram que o interesse pela pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior não se apresenta de modo explícito nos grupos de educação especial e inclusiva do país. Assim, ocorre a impossibilidade de estabelecer discussões sobre o tema em questão uma vez que não foi encontrado nada a respeito. Entretanto, a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior é um tema que surge da junção dos assuntos Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual e Inclusão no Ensino Superior, assim será realizada uma discussão sobre eles em separado, já que a intersecção não foi encontrada.

Quermes (2014) afirma que nas duas décadas antes de seu estudo o Brasil cresceu na política, na economia e no desenvolvimento social, todavia a população que acessava o ensino superior representava menos de 10% dos brasileiros. O Censo do Ensino Superior de 2018 apontava que o país tinha 12.000.000 (doze

milhões) de estudantes no ensino superior, sendo que em 2009 esse número representava apenas a metade 6.000.000 (seis milhões) (INEP, 2020), em outras palavras, ocorreu um aumento no acesso ao ensino superior. Contudo, 12.000.000 em um universo populacional de mais de 200 milhões de brasileiros pode ser considerado ainda um valor baixo. Assim, sob esta perspectiva, menos de 10% dos grupos de pesquisa apontarem que se interessam pela inclusão no ensino superior seria algo esperado, visto o pouco acesso ao ensino superior dos brasileiros.

A pesquisa do Censo Demográfico do IBGE apontou que 50,94% dos brasileiros são negros e a pesquisa do mesmo instituto, porém em 2013, mostrou que o processo de realização educacional da população negra traz melhores possibilidades de mobilidade social (IBGE, 2011; 2013). Portanto, justamente pelo baixo índice de acesso ao ensino superior dos brasileiros, principalmente por negros, visto que são maioria, se faz importante pesquisas sobre esse nível de ensino. Esse baixo interesse, vai ao encontro dos interesses do capitalismo que oferece ao trabalhador os níveis menos elevados de ensino, uma educação à margem do que poderia ser (FRIGOTTO, 1984; MÉSZÁROS, 2008; EAGLETON, 2012). Logo, os sujeitos com deficiência visual, uma das minorias da sociedade burguesa, também sofrem com tal situação.

Especificamente sobre tais grupos (Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual) o reducionismo na pesquisa se faz ainda maior, apenas pouco mais de 3% dos grupos de pesquisa estudados se debruçam sobre o assunto. O Censo Demográfico de 2010 apontou que a população brasileira era composta por 23,9% de pessoas com deficiência e, destes, mais de 18% são pessoas com deficiência visual, o maior índice entre as pessoas com deficiência (IBGE, 2011). Do mesmo modo, em 2019 a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou que a população com deficiência visual no mundo era de 287 milhões de pessoas (TURBIANI, 2019).

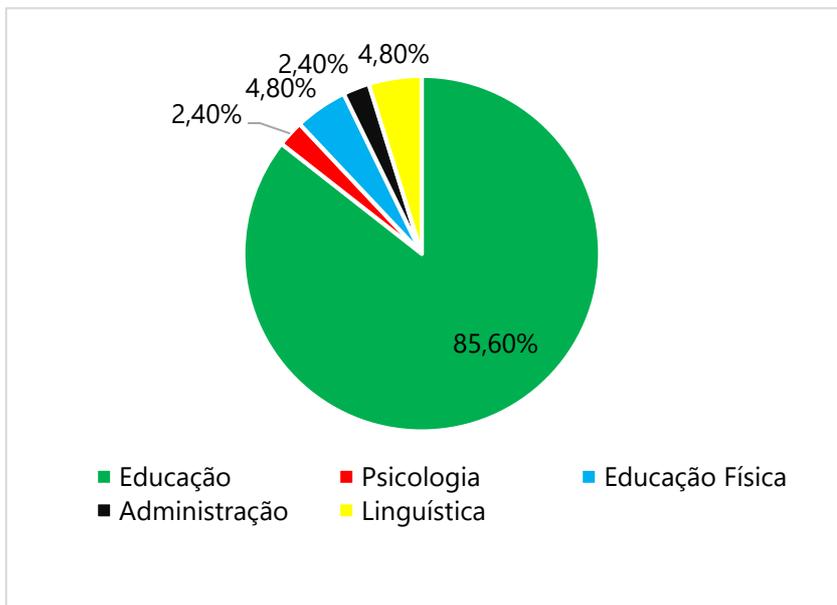
Portanto, essa incipiência nas pesquisas aponta o baixo interesse da sociedade capitalista pelas minorias populacionais, que não são tão minorias assim, no sentido quantitativo, quando nos atentamos aos números. Williams (1979) propõe que a cultura “[...] tem também de ser considerada como o domínio e subordinação

vividos de determinadas classes” (WILLIAMS, 1979, p. 113). Sendo a universidade um dos lócus principais da cultura e todos os grupos de pesquisa sendo vinculados a ela, o baixo interesse pela inclusão de estudantes com deficiência visual é uma maneira de a cultura manter essa dominação e subordinação. Este é um grave problema social e cultural ao se considerar que pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual poderiam fornecer informações que auxiliariam na melhoria desse processo inclusivo.

A área de maior prevalência de atuação dos grupos que estudam a Inclusão no Ensino Superior é a área das Ciências Humanas na subárea Educação, seguida pelas áreas da Linguística e Educação Física, Psicologia e Administração.

No Gráfico 1, na página seguinte, estão as áreas de conhecimento às quais estão vinculados os grupos que pesquisam sobre Inclusão no Ensino Superior.

Gráfico 1 – Áreas de Conhecimento dos Grupos de Pesquisa sobre Inclusão no Ensino Superior.



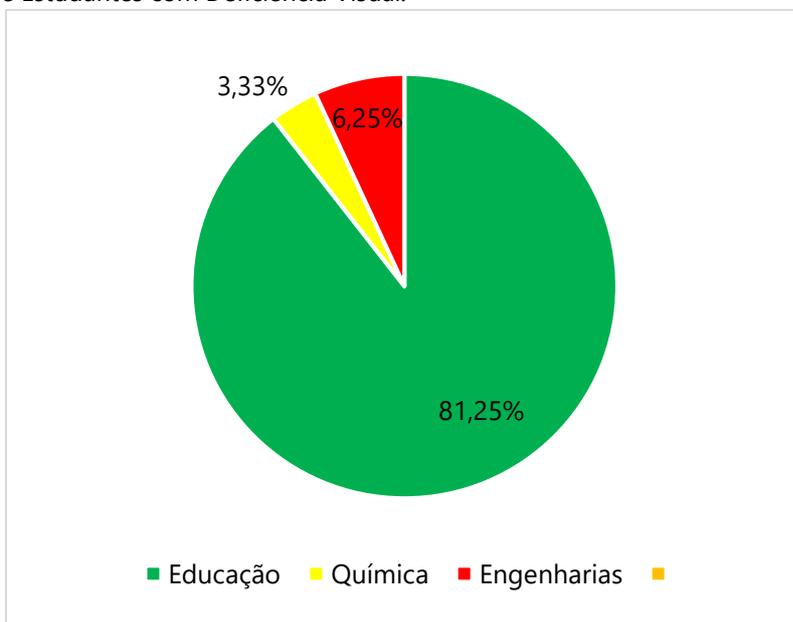
Fonte: A autora com base nos dados do CNPq.

Descrição do Gráfico 1 para pessoas com deficiência visual. Gráfico em círculo/pizza. Dados em ordem decrescente: verde, educação, 85,60%; amarelo,

linguística, 4,80%; azul claro, educação física, 4,8%; vermelho, psicologia, 2,40%; preto, administração, 2,40%.

Já os grupos que pesquisam sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual têm também a educação como maior área de atuação, em seguida encontramos a área de Engenharias e a Química. A subárea Educação Especial é mais relacionada à inclusão de estudantes com deficiência visual, porém acredita-se que talvez ela não exista como subárea no cadastro dos grupos do DGP ou que os líderes tenham optado pela subárea de Educação por ser mais ampla e/ou por trabalharem não apenas com a inclusão escolar. No portal E-mec e na Plataforma Sucupira é possível verificar que existem poucas instituições de ensino no país que oferecem cursos de graduação, mestrado e doutorado em educação especial (MEC, 2022; CAPES, 2021a; 2021b; 2021c), o que talvez possa justificar essa pouca visibilidade da Educação Especial nos espelhos dos grupos como área de concentração. As áreas de atuação são apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Áreas de Conhecimento dos Grupos de Pesquisa sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual.



Fonte: A autora com base nos dados do CNPq.

Descrição do Gráfico 2 para pessoas com deficiência visual. Gráfico em círculo/pizza. Dados em ordem decrescente: verde, educação, 81,25%; vermelho, engenharias, 6,25%; amarelo, química, 3,33%.

Apesar das buscas não apontarem grupos de pesquisa que se dedicassem a trabalhar com a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, foi encontrado um grupo que traz termos relacionados à Inclusão no Ensino Superior e à Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual embora estes assuntos não se relacionem entre si no texto. O grupo denomina-se *Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de Aprendizagem* e contém os termos “Estatística e Deficiência Visual” na linha de pesquisa, e “Analisar e investigar possíveis casos de discalculia em estudantes de cursos de engenharias” na repercussão do grupo. O Grupo está vinculado à Universidade Federal do Ceará e é liderado pelo professor Jorge Carvalho Brandão, o qual teve seu Currículo Lattes analisado e pode-se reportar que o mesmo possui atuação na área de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, e de Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, sem menção do grau de ensino ou na educação básica.

Essas constatações demonstram que o tema ora estudado não tem sido objeto de pesquisa dos grupos de Educação Especial e Educação Inclusiva brasileiros, o que denota um emudecimento da área. Porém, como apontado por ECHES (2021) e MARTINS, LEITE e LACERDA (2015) a partir dos Censos da Educação Superior, os estudantes com deficiência visual, dentre as deficiências no geral, são maioria no Ensino Superior, o que torna esse silêncio mais preocupante. Para Wood (2001, p. 12) no capitalismo “os requisitos da competição e maximização do lucro são as regras fundamentais de vida”. Portanto, sujeitos com deficiência visual são sujeitos que podem não conseguir competir em igualdade com as pessoas sem deficiência visual, bem como, podem necessitar de recursos que sejam empecilhos para a maximização do lucro. Deste modo, seria fundamental pesquisas nesse tema para auxiliar nos processos inclusivos.

No Materialismo Histórico, a análise do contexto histórico e social é extremamente importante, pois, ela nos permite entender

as contradições que dinamizam a sociedade burguesa (NETTO, 2011). Para Marx e Engels:

É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

Deste modo, entende-se ser necessário pesquisar a atuação dos líderes destes grupos de pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, para que se possa ter um conhecimento mais contextualizado da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, não encontrado na análise dos espelhos dos grupos.

Resultados sobre a Atuação dos Líderes de Grupos de Pesquisa

Dentre os 457 líderes dos grupos de pesquisa de educação especial apenas 25, que perfazem um percentual de 5,5% de todos os líderes, têm orientação ou publicação sobre Inclusão de Estudante com Deficiência Visual no Ensino Superior. Novamente, um índice bem baixo diante da proporção dos estudantes com deficiência visual no ensino superior. A Tabela 3 apresenta dados de atuação dos líderes na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

Tabela 3 – Atuação na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.

Publicação ou orientação	Quantidade e porcentagem
Orientação de Dissertação ou Tese	13 = 52%
Publicação – artigo, livro e capítulo de livro	19 = 76%
Dissertação ou Tese	1 = 4%

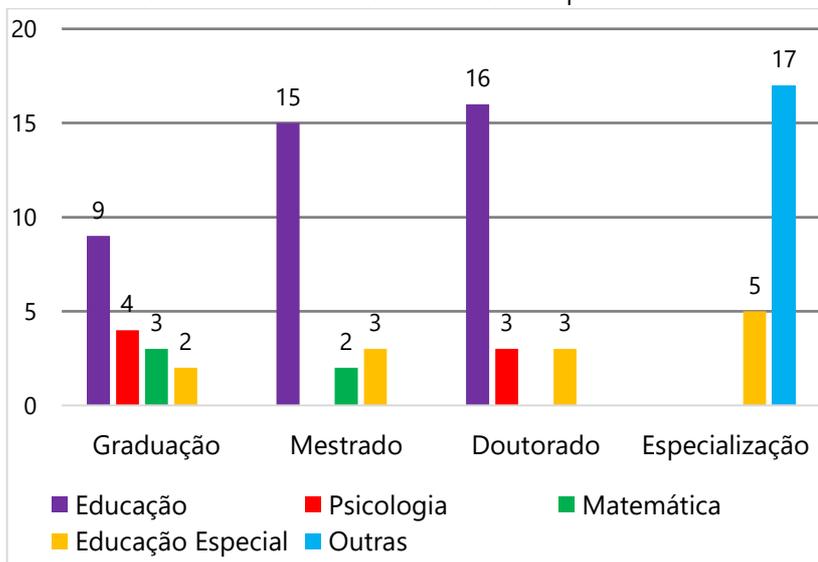
Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes.

Descrição da Tabela 3 para pessoas com deficiência visual. Tabela composta por duas colunas e 4 linhas. A primeira linha possui linhas de grade inferior e superior e está em negrito, a última linha possui linha de grade inferior. Linha 1

títulos das colunas: publicação ou orientação, quantidade e porcentagem, Linha 2 em diante: orientação de dissertação ou tese, 13= 52%; publicação – artigo, livro e capítulo de livro, 19= 76%; dissertação ou tese, 1= 4%.

Em relação à instituição onde atuam, 23 líderes atuam em instituições públicas, sendo 16 na esfera federal e 7 na esfera estadual. A maioria dos líderes que trabalham com a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior estão em instituições do Nordeste – 9 líderes, seguidos pelos líderes do Sul, 7, no Sudeste são 5 líderes, no Norte e Centro-oeste encontramos 2 líderes em cada região. A formação geral dos líderes que atuam na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior ocorreu primeiramente na área da Educação, no Gráfico 3 apresentamos as áreas de formação destes. Decidiu-se por registrar os cursos de especialização dos líderes apenas na área de educação especial tendo em vista o número reduzido de graduações e programas de mestrado e doutorado na área da educação especial. Haja vista que assim foi possível mapear a formação em educação especial mais recorrente, que é a especialização, nível no qual o país tem mais de 3.000 cursos (MEC, 2022).

Gráfico 3 – Principais áreas de formação dos líderes que atuam na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior



Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes.

Descrição do Gráfico 3 para pessoas com deficiência visual. Gráfico em colunas. Níveis de ensino da esquerda para a direita: graduação, mestrado, doutorado e especialização. Áreas de estudo da ordem dos níveis de ensino: colunas roxas, educação, 9, 15, 16, NC²; colunas vermelhas, psicologia, 4, 0, 3, NC; colunas verdes, matemática, 3, 2, 0, NC; colunas amarelas, educação especial, 2, 3, 3, 5; coluna azul, outras, NC, NC, NC, 17.

Além das áreas relatadas no gráfico, há líderes com formação em: Química, Educação Física, História, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciências, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Processamento de Dados e Física. Na Tabela 4, é possível visualizar como se distribuem tais formações.

Tabela 4 – Todas as áreas de formação dos líderes que atuam na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior por ordem de maior prevalência

Área	Graduação	Mestrado	Doutorado	Especialização
1 Educação	9	15	16	-
2 Psicologia	4	-	3	-
3 Matemática	3	2	-	-
Educação Especial/ Inclusiva	2	3	3	5
4 Química	1	1	1	-
Educação Física	3	-	-	-
5 Processamento de Dados	1	1	-	-
6 Arquitetura e Urbanismo	-	-	1	-
Artes	1	-	-	-
Ciências	-	1	-	-
Engenharia Civil	-	1	-	-
Física	1	-	-	-

Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes.

² NC= não computado.

Descrição da Tabela 4 para pessoas com deficiência visual. Tabela com 6 colunas e 13 linhas. A primeira linha possui linhas de grade superior e inferior e está em negrito. A última linha possui linha de grade inferior. Linha 1 títulos da tabela: área, graduação, mestrado, doutorado, especialização; Linha 2 em diante: 1ª, Educação, 9, 15, 16, NC; 2ª, Psicologia, 4, 0, 3, NC; 3ª, Matemática, 3, 2, 0, NC, Educação especial/inclusiva, 2, 3, 3, 5; 4ª, Química, 1, 1, 1, NC, Educação Física, 3, 0, 0, NC; 5ª, Processamento de Dados, 1, 1, 0, NC; 6ª Arquitetura e Urbanismo, 0, 0, 1, NC, Artes, 1, 0, 0, NC, Ciências, 0, 1, 0, NC, Engenharia Civil, 0, 1, 0, NC, Física, 1, 0, 0, NC.

Constatou-se que a área de maior prevalência de formação dos líderes dos grupos de pesquisa é a educação, sendo mais recorrente em nível de mestrado e doutorado. Apesar de não ser a educação especial, é uma área próxima, o que auxilia no seu entendimento sobre a inclusão escolar. Marx e Engels afirmavam que o domínio pela força é mais caro, por isso a ideologia tem papel de dominação (MARX; ENGELS, 2011). Deste modo, a “totalidade contraditória das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1984, p. 101) se faz presente na constatação das formações dos líderes de grupos de pesquisa, pois essas relações não são o tempo todo negativas para os sujeitos da classe dominada devido a algumas liberdades que os sujeitos possuem nessa sociedade.

O líder com maior número de orientações e publicações sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual é o professor Eder Pires de Camargo da UNESP, formado em Física, com mestrado e doutorado em Educação e o tema de sua dissertação e de sua tese foram: *Um Estudo das Concepções Alternativas Sobre Repouso e Movimento de Pessoas Cegas*, e *O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão*. Este professor possui a seguinte produção e atuação sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual: 5 orientações de mestrado e 8 de doutorado; 46 artigos, 37 capítulos de livros e 5 livros. Contudo, as atividades desenvolvidas especificamente sobre o tema, Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, foram apenas 4. O professor Eder orientou uma tese de doutorado, publicou um artigo e escreveu dois capítulos de livro. Para analisar as produções desse docente foram consultados professores de Física para saber

se os assuntos da área de Física apresentados nas produções dele eram de nível médio ou de nível superior, contudo foi relatado que os termos utilizados podem referir-se aos dois níveis de ensino. Deste modo, optou-se por registrar como relacionado à Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior apenas atividades que trouxessem termos relacionados a esse assunto de modo explícito. Assim, assume-se a possibilidade deste professor ter mais produções neste tema do que as registradas neste estudo.

Enquanto isso, os dois líderes com maior número de orientações e publicações em Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, professora Anelise Maria Regiani da UFSC e professor Jorge Carvalho Brandão da UFC somam 5 atividades desenvolvidas cada um. A professora Anelise desenvolveu: 1 orientação de doutorado, 2 artigos e 2 capítulos de livro. Esta não fez sua dissertação ou tese no tema, possuindo graduação, mestrado e doutorado em Química. Por sua vez, o professor Jorge Carvalho Brandão, líder do único grupo de pesquisa que em seu espelho faz menção à Inclusão no Ensino Superior e Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual, é graduado em Matemática, mestre em Engenharia Civil e doutor em Educação. Ele tem 2 artigos, 1 capítulo de livro e 2 orientações de mestrado no tema Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. A tese de doutorado do professor Jorge na Universidade Federal do Ceará teve como título *Matemática e Deficiência Visual*, título obtido em 2010. Como não há referência explícita à Deficiência Visual no Ensino Superior, este trabalho não foi classificado como integrante do tema.

Apenas um líder fez sua dissertação ou tese com o tema desse estudo, nesse caso foi a tese, este líder fez graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação. O professor Bento Selau da UNIPAMPA tem como título de sua tese *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*, obtido no ano de 2013 pela Universidade Federal de Pelotas.

O total de atividades desenvolvidas por todos os líderes que atuam no nosso tema de estudo é de 49 trabalhos ou publicações. Divididos em: 1 Tese, 4 Orientações de Doutorado, 14 Orientações

de Mestrado, 17 Artigos, 13 Capítulos de Livro e 1 Livro entre as produções. Dois líderes publicaram um artigo juntos, porém ele foi classificado apenas uma vez, logo o número de classificações baixou para 48. Lendo os títulos dessas orientações e produções conseguiu-se classificá-las em seis assuntos: Inclusão (acesso, permanência e/ou conclusão) 19 trabalhos; Adaptação/Acessibilidade (de material, curricular ou tecnologia assistiva) 12; Didática e/ou Métodos de Ensino com 8 orientações e publicações; Barreiras (desafios e preconceitos) 7 orientações e produções; o assunto A Formação do Docente Cego estava contemplado em 2 publicações.

Há ainda 4 líderes que não atuam na pós-graduação *stricto sensu* e têm determinadas publicações sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Assim, num universo de 457 líderes que lideram grupos de pesquisa de educação especial e educação inclusiva apenas 25 tem alguma atuação na Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior e esse número, como mencionado anteriormente, representa somente 5,5%. Isso demonstra a escassez da pesquisa na área. Outro dado que corrobora com essa escassez é a quantidade de atividades no tema, os líderes com maior atuação têm apenas 5 atividades desenvolvidas. Entende-se que seria adequado que mais líderes de grupos de pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva se interessassem pela Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, pois poderiam orientar ou publicar mais estudos trazendo maiores contribuições para a área.

O Materialismo Histórico aponta que a distribuição dos bens sociais e culturais é desigual na sociedade capitalista, tanto de modo quantitativo, como qualitativo (MARX; ENGELS, 2010). Assim, minorias como os estudantes com deficiência visual não são objeto de estudos com a frequência que deveriam conforme sua presença no ensino superior. Portanto, os seus processos inclusivos acabam sendo prejudicados em razão da escassez de estudos pertinentes, fato este que corrobora com a afirmação acima da distribuição desigual de bens sociais e culturais na sociedade.

Contribuições dos Grupos de Pesquisa e da atuação de seus líderes para a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

Williams (2011) afirma que “a conquista de clareza e da significação no campo das humanidades está diretamente relacionada à luta por meios e fins humanos”, pois, se há muitos estudantes com deficiência visual no ensino superior, as pesquisas sobre este tema fariam parte desta luta, à medida em que são um modo de esclarecer e significar o campo pesquisado, que do mesmo modo está na área das humanidades.

Portanto, quanto maior o interesse em pesquisar a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, maior a contribuição para a melhora dessa inclusão, haja vista que as pesquisas podem apontar tanto dificuldades como soluções, bem como novas possibilidades para a inclusão. O estudo sobre os Grupos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva mostrou haver pouco interesse nesse tema, pois não há um grupo de pesquisa no Brasil a ele dedicado, pelo menos de modo explícito, com dados passíveis de serem acessados.

Quanto aos líderes dos Grupos de Pesquisa de Educação Especial e Educação Inclusiva, apesar de seus grupos não pesquisarem especificamente sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior, alguns destes se interessam pelo tema, possuindo orientações e publicações. Contudo, o número de pesquisadores na área é pequeno, 25 líderes, e as produções são escassas, no máximo 5 por líder. Significamente, essa quantia restrita revela o desinteresse pelo tema.

Chauí (2014) e Williams (2015) denunciam o esvaziamento teórico das universidades. De fato, o pouco interesse de estudo dos grupos de pesquisa e de seus líderes sobre os estudantes que são a maior incidência entre os estudantes com deficiência no ensino superior colabora para tal esvaziamento, visto que se tem um público com grande acesso ao ensino superior, mas não se pesquisa sobre esse público, o que poderia melhorar seu processo inclusivo e possibilitar maior fundamentação teórica para as universidades a

respeito do maior tipo de inclusão que ocorre nesse espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui coletados evidenciaram que a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior é bem pouco estudada pelos grupos de pesquisa e que poucos líderes desses grupos se interessam pelo tema. Entende-se que apenas um grupo se referir à inclusão de estudantes com deficiência visual e inclusão no ensino superior, mas não de modo correlato, é extremamente grave em razão de estes serem o maior índice de estudantes com deficiência no ensino superior, e pertencerem ao maior índice de pessoas com deficiência da população. Analisando com base no materialismo histórico pode-se considerar que o fato de estudantes com deficiência visual serem percebidos como uma minoria indica o motivo dessa falta de interesse pelo tema.

A pesquisa de mestrado, na qual se ampara este artigo, apontou que os recursos de acessibilidade tecnológica e arquitetônica para estudantes com deficiência visual no ensino superior são escassos. Portanto, as pesquisas sobre esses sujeitos trariam mais discussões para o tema e contribuiriam para o entendimento da necessidade de se aumentar esses recursos. Porém, a inclusão sob o ponto de vista do materialismo histórico é uma 'inclusão marginal' (MARTINS, 1997, p. 26), pois não se alteram as raízes do capitalismo porque a desigualdade social é sua base.

Constatou-se que a maior área de atuação dos grupos e de formação dos líderes desses grupos é a Educação e esse é um dado importante que revela uma área próxima à Educação Especial e que colabora para processos inclusivos, porém, não se pode perder de vista que é também uma expressão da contradição presente no capitalismo.

Na atual forma de organização social a inclusão é a única possível e, apesar das contradições, estudá-la e analisá-la nos proporciona respaldo para melhoria e evolução. Entretanto, é preciso ter consciência que qualquer reforma dentro do capitalismo cuida dos seus efeitos, sem tratar de suas causas (MÉSZÁROS, 2007).

Deste modo, essa análise cabe ser também um modo de denunciar a desigualdade de nossa sociedade no que se refere à Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior. Em síntese, é importante ressaltar que os resultados apontaram a necessidade de mais estudos sobre esse tipo de inclusão e as pesquisas desenvolvidas nos grupos de pesquisa são fundamentais para a ampliação desse quadro.

Referências

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cursos avaliados e reconhecidos na área de educação. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021a. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cursos avaliados e reconhecidos na área de ensino. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cursos avaliados e reconhecidos na área interdisciplinar. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021c. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. v. 3. (Aplicativo Kindle).

CNPQ - **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. A Criação. 2022a. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CNPQ - **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. 2020a.

Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CNPQ - **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: o que é. 2022b. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CNPQ - **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: objetivo. 2022c. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/objetivos>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CNPQ - **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Plataforma Lattes, 2020b. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira Eches. **Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior**: análise dos indicadores educacionais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=destaques>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Étnico-raciais da População**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise dos indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus: São Paulo, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura**: textos escolhidos. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Boitempo: São Paulo, 2011.

MEC – Ministério da Educação. **Portal e-MEC**: cursos de graduação. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <e-MEC - 1 v.5.718.0-6596>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MÉSZÁROS, Istivan. **A educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istivan. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo, Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

QUERMES, Paulo Afonso de Araújo. Ensino Superior: desafio de uma educação inclusiva e cidadã. In: COSTA, Gilmar Guerreiro da; QUERMES, Paulo Afonso de Araújo. **Educação Superior: inclusão ou simulacro?** Brasília: Amazon, 2014, p. 308-671. Disponível no aplicativo Kindle.

TURBIANI, Renata. Cegueira afeta 39 milhões de pessoas no mundo: conheça suas principais causas. **BBC News Brasil**, São Paulo, 16 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48634186>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Trad. André Glaser – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança**: cultura, democracia, socialismo. Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Unesp, 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Recebido em: *Novembro/ 2022*.

Aprovado em: *Março/ 2023*.

A monumentalização de Felipe Tiago Gomes na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (1943-1994)

Arthur Rodrigues de Lima¹

Fabiana Sena²

RESUMO

Nascido na cidade de Picuí, na Paraíba, no ano de 1921, e falecido em Brasília em 1996, Felipe Tiago Gomes criou, em 1943, a Campanha do Ginásio Pobre (CGP), hoje Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Ligada à defesa do ideal de escola comunitária, a mantenedora articulou-se por meio de escolas que funcionavam a partir de subsídios do governo como também das comunidades onde estavam inseridas, configurando-se em uma via entre o público e o privado. A partir de uma pesquisa documental e de escritos institucionais produzidos por Felipe Tiago Gomes, ou pessoas a ele ligadas, objetiva-se analisar o processo de monumentalização da trajetória de vida do fundador da mantenedora, por meio de Le Goff (2013). Partindo das contribuições da história dos intelectuais da Educação, analisa-se como Felipe Tiago Gomes foi edificado por outrem e edificou-se a si mesmo como monumento na mantenedora educacional. Conclui-se que Felipe Tiago Gomes ao ocupar uma posição institucional estratégica no cerne da CNEC atuou de modo a articular a publicação de impressos institucionais que tinham por finalidade elaborar representações desejadas sobre a história da instituição e sua trajetória como fundador da mantenedora. Neste sentido, a organização e publicação desses impressos serviram como

¹ Mestre em História. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do grupo de pesquisa Memória, História e Educação (CNPq/UFPB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1513-3418>. E-mail: limarthur5@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora no Centro de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE). Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História da Educação (CNPq/UFPB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3340-7769> E-mail: fabianasena@yahoo.com.br

estratégia para consagração de Felipe Tiago Gomes como monumento institucional.

Palavras-chave: Felipe Tiago Gomes; educação comunitária; história da educação.

The Monumentalization of Felipe Tiago Gomes in the National Campaign for Community Schools (1943-1994)

ABSTRACT

Born in the city of Picuí, in Paraíba, in 1921, and deceased in Brasília in 1996, Felipe Tiago Gomes created, in 1943, the Campanha do Ginásio Pobre (CGP), today the Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Linked to the defense of the ideal of a community school, the maintainer was articulated by means of schools that functioned on the basis of government subsidies as well as subsidies from the communities where they were inserted, configuring itself in a way between the public and the private. Based on a documentary research and institutional writings produced by Felipe Tiago Gomes, or people connected to him, it is aimed to analyze the process of monumentalization of the life trajectory of the founder of the institution, through Le Goff (2013). Based on the contributions of the history of intellectuals of education, we analyze how Felipe Tiago Gomes was built by others and built himself as a monument in the educational institution. We conclude that Felipe Tiago Gomes, when occupying a strategic institutional position at the core of CNEC, acted in a way to articulate the publication of institutional printed materials that aimed to elaborate desired representations about the history of the institution and his trajectory as the founder of the institution. In this sense, the organization and publication of these printed materials served as a strategy to consecrate Felipe Tiago Gomes as an institutional monument.

Keywords: Felipe Tiago Gomes; Community Education; History of Education.

La monumentalización de Felipe Tiago Gomes en la Campaña Nacional por las Escuelas Comunitarias (1943-1994)

RESUMEN

Nacido en la ciudad de Picuí, en Paraíba, en 1921, y fallecido en Brasilia en 1996, Felipe Tiago Gomes creó, en 1943, la Campaña del Gimnasio Pobre (CGP), hoy Campaña Nacional de Escuelas Comunitarias (CNEC). Vinculada a la defensa del ideal de escuela comunitaria, la mantenedora se articulaba a través de escuelas que funcionaban a partir de subsidios gubernamentales así como de las comunidades donde se insertaban, configurándose de alguna manera entre lo público y lo privado. A partir de una investigación documental y de escritos institucionales producidos por Felipe Tiago Gomes, o personas vinculadas a él, se pretende analizar el proceso de monumentalización de la trayectoria de vida del fundador de la institución, a través de Le Goff (2013). A partir de las contribuciones de la historia de los intelectuales de la educación, se analiza cómo Felipe Tiago Gomes fue construido por otros y se construyó a sí mismo como un monumento en el mantenedor de la educación. Se concluye que Felipe Tiago Gomes, al ocupar una posición institucional estratégica en el núcleo del CNEC, actuó para articular la publicación de materiales impresos institucionales que tenían el propósito de elaborar representaciones deseadas sobre la historia de la institución y su trayectoria como fundador de la misma. En este sentido, la organización y publicación de estos materiales impresos sirvió como estrategia para consagrar a Felipe Tiago Gomes como monumento institucional.

Palabras clave: Felipe Tiago Gomes; educación comunitaria; historia de la educación.

INTRODUÇÃO

O processo de fabricação do intelectual perpassa a produção da memória, de práticas e representações em torno do sujeito e sua trajetória. Para que um sujeito seja considerado intelectual,

observam-se suas relações profissionais e sociais, campos de influência, falas, discursos, engajamento social e atividades desenvolvidas. Neste sentido, as instituições também se dedicam à produção de um processo de fabricação da memória que envolve a atuação de tais sujeitos frente aos seus espaços, ao mesmo tempo que os próprios intelectuais, para além das instituições nas quais atuam, arquivam a própria vida e escrevem sobre si mesmos (ARTIÈRES, 1998). A edificação de monumentos pode se configurar como uma das estratégias de consagração mais comuns entre os intelectuais, e quando se trata da relação destes com as instituições como espaços de sociabilidade, a sua monumentalização colabora para uma projeção das instituições, ao mesmo tempo que os intelectuais também se projetam ou são projetados por meio delas.

É nessa perspectiva que este trabalho busca analisar a relação entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e Felipe Tiago Gomes, fundador dessa mantenedora³ educacional, quando este se monumentaliza a partir de uma escrita de si mesmo atrelada à história dessa instituição. No movimento de jogos de visibilidade, em que, ao projetar o outro, o sujeito se projeta a si mesmo, buscamos visibilizar esse procedimento realizado por Felipe Tiago Gomes. Nesse intento, questionamos: Quem foi Felipe Tiago Gomes? Como surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade? Como ele se monumentalizou ou foi monumentalizado?

Os escritos produzidos pelo fundador da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade serviram de fonte, a exemplo de *Escolas da Comunidade* (1989), de sua autoria, lançado em alusão ao aniversário de 45 anos da instituição. Essa obra narra a vida do fundador atrelada ao desenvolvimento da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Também é de autoria de Felipe Tiago

³ Mantenedoras educacionais configuram-se em instituições responsáveis pela administração das instituições mantidas podem contribuir com fundos, bens ou serviços. Caracterizam-se como instituições de caráter privado ou entidades públicas e atuam na direção do aparato a elas ligado. Como órgão dessa natureza, ao ser declarada de utilidade pública, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) tornou-se mantenedora das unidades educacionais existentes nos diversos estados da federação e ligadas à administração central da Campanha, inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em Brasília quando da transferência da sede – CNEC – para a nova capital federal.

Gomes a *Coletânea Cenecista* (1994), compêndio de livros publicado também em alusão ao aniversário da mantenedora, desta vez comemorando-se seus 50 anos de existência/funcionamento. Também foram produzidos quatro livros sobre a história da mantenedora. Na abertura do volume I do impresso, foi inserida uma reedição do livro de Felipe Tiago Gomes, lançado em 1989. Esses impressos foram publicados pela editora da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, a partir da sede da mantenedora em Brasília. Originalmente foram pensados como escritos a serem destinados às unidades educacionais ligadas à Campanha, como material a ser utilizado por professores e alunos; depois foram destinados a arquivos e bibliotecas públicas. Os exemplares analisados se encontram no arquivo da CNEC, na biblioteca da Direção Estadual da Mantenedora na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Ao tomar como fundamento a Nova História Cultural, as produções discursivas, livros artigos de ou sobre Felipe Tiago Gomes foram tratadas como representações, pois “[...] não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores (sic) que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram” (CHARTIER, 2011, p. 27). Tratamos os textos de Felipe Gomes como material de estudo, analisado a partir da ótica defendida por Frago (2000): “una espécie de conjunto de egodocumentos, ou seja, [...] aquellos textos en los que el yo encuentra refugio y se convierte en elemento de referencia” (FRAGO, 2000, p. 11). Mesmo que se trate de escritos sobre sua vida, estes não se caracterizam, todavia, como documentação de foro íntimo – como cartas pessoais ou diários –, mas sim como narrativas produzidas para virem a público, destinadas às comunidades educativas integrantes da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

As análises desenvolvidas partem das contribuições de Le Goff (2013), no sentido de se fazer apropriação de documentos a partir da categoria de documentos-monumentos, elementos relacionados à produção de narrativas e representações sobre aquilo que retratam e a partir da sociedade na qual foram produzidos. De acordo com Sena (2019), no processo de análise do movimento de fabricação de um intelectual, é preciso atentarmo-nos para as

estratégias de promoção e autopromoção de sujeitos que manifestam sua voz por meio de artefatos assemelhados aos de Gomes, mapeando os diferentes percursos e trajetórias trilhadas, seja por obras produzidas ou pelos laços de sociabilidades efetivados nos jogos de visibilidade.

Na esteira dessa reformulação epistemológica, a produção das ideias educativas foi tratada de maneira a focar não somente as teorias, mas os agentes, os projetos e as instituições, as ações sociais que tais personagens desenvolviam. Para Sirinelli (2003), os intelectuais passaram a ser entendidos com base em duas definições: uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e mediadores culturais, e a outra ligada diretamente aos diferentes processos de engajamento vividos pelos intelectuais, atuando por meio de suas redes de sociabilidade.

Ao verificar a trajetória de um sujeito e a produção de impressos para a sua monumentalização, de modo a ter o seu “lugar de memória” assegurado, este estudo busca fomentar pistas, indícios e vestígios para a compreensão de uma biografia de intelectuais/história de intelectuais, a partir de uma prática de escrita da história.

O INTELLECTUAL FELIPE TIAGO GOMES E A CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE (CNEC)

Filho caçula dos agricultores Elias Gomes Correia e Ana Maria Gomes, Felipe Tiago Gomes nasceu no dia primeiro de maio de 1921, no sítio Barra do Pedro, zona rural do município de Picuí,⁴ na Paraíba. Seu primeiro contato com os estudos foi a partir de sua irmã mais velha, Francisca, que iniciou o seu processo de alfabetização por volta do ano de 1928 (GOMES, 1994a). Felipe Tiago Gomes narrou sua infância no livro *Escolas da Comunidade*, que foi inserido no primeiro volume da Coletânea Cenequista.

Nasci no Sítio Barra do Pedro, município de Picuí, na Paraíba, onde fui criado como milhares de outras

⁴ O município de Picuí está localizado na Mesorregião da Borborema e Microrregião do Seridó Oriental. A distância à capital João Pessoa é de 240 km.

crianças sertanejas: pés descalços e picados por espinhos impiedosos, mãos calejadas da enxada, incômodos "beliscões" das juremas e do colher juá, pequeno fruto enganoso, com caroços grandes e a parte comestível mínima. A escova de dentes era o dedo indicador (sic) e a casca do juazeiro, o creme dental; os remédios eram chás de folhas de raízes; as festividades, duas ao ano: Natal, chamada Noite de Festas, e a do padroeiro. [...] minha meninice foi toda assim, carregada de espinhos e de histórias de lobisomem, almas penadas e de bandidos, contadas à boquinha da noite, quando a recuperação das forças requeria o repouso. Médico não existia. Quando o caso era grave, vinha um de Currais Novos, no Rio Grande do Norte, a cavalo, porque nem carro,(sic) nem estrada existiam. Nas horas vagas, recebia, à noite, lições de minha irmã Francisca, que havia concluído o curso primário com distinção e louvor, na cidade. Depois, aulas na escolinha de Dona Nativa, criatura adorável, que desasnava bem os cabeças-duras com o uso da palmatória. De 1933 a 1935 frequentei a escola pública de Picuí. O professor Pereira do Nascimento, um jovem de origem negra e muito valor, estudava direito(sic) no Recife e, pelo seu comportamento correto e simples, tomou conta da cidade e ali se casou com uma moça de boa família, quebrando um tabu racista. Esse jovem professor, sentindo o meu interesse pelos estudos, aconselhou meu pai a levar-me para Campina Grande. Ele mesmo conduziu-me ao Colégio Pio XI. (GOMES, 1994a, p. 29-30)

Entre os anos de 1933 e 1935, frequentou a escola pública de Picuí e depois mudou-se para Campina Grande, onde estudou no Colégio Ginásial Pio XI. Fundou o grêmio Littero Cultural Humberto de Campos, em Picuí (FERRER, 2010). Ao concluir o ginásial, foi convidado pelo juiz local, Dr. José Saldanha, para morar na residência de familiares na cidade do Recife e dar continuidade aos estudos.

Em Recife, por meio de seu colega Everardo Luna, que era natural de Campina Grande e estudou no Colégio Diocesano, Felipe Tiago Gomes passou a residir na Casa do Estudante, onde trabalhou

inicialmente como porteiro e posteriormente na biblioteca. Por meio do contato diário com a biblioteca, teve acesso a diversas obras literárias, dentre elas *O Drama da América Latina*, do escritor John Gunther, no qual é retratada uma experiência de Haya de La Torre para a alfabetização de índios no Peru (GOMES, 1989). Essa obra o influenciou na criação de uma instituição que visasse assegurar o direito de estudar a jovens carentes, pois, em 1943, fundou a Campanha do Ginásio Pobre (CGP). Em 1946, a instituição assumiu a nomenclatura de Campanha de Ginásios Populares, todavia, por medo de a instituição ser associada ao comunismo, regime político criminalizado no Brasil na época, resolveram nomear a mantenedora como Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) até que, posteriormente, assumisse a nomenclatura atual, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Esta Campanha surgiu em um período no qual o debate educacional estava marcado pela reforma do ensino secundário e o enfrentamento ao analfabetismo, de modo que as discussões no campo educacional se desenvolveram a partir de posicionamentos políticos e ideológicos diversos. Parte dos intelectuais da época, ligados aos princípios da *Escola Nova* e dos chamados *pioneiros da educação*, defendiam o investimento público na educação. Em outra perspectiva, havia os intelectuais que enxergavam a educação como uma causa nacional que não poderia esperar pela iniciativa do Estado. Neste sentido, apontavam para a abertura de escolas com o auxílio das comunidades onde seriam inseridas; com a ajuda financeira e articulação das comunidades, tais escolas poderiam auxiliar o Estado no oferecimento de vagas, principalmente nas regiões interioranas.

Um desses movimentos era o chamado *Entusiasmo pela educação*,⁵ que acabou por influenciar Felipe Tiago Gomes e demais intelectuais que participaram do processo de criação da CGP (LIMA, 2019). O movimento do *Entusiasmo pela educação* acreditava que,

⁵ No âmbito educacional, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico se iniciou antes da década de 20 e foi desenvolvido pelas correntes de ideias e movimentos político-sociais, os quais se constituíram pela importância que atribuíam cada vez mais ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. Uma das pautas desses movimentos era a reflexão sobre as novas estratégias de ensino, debate que se destacou com o movimento da Escola Nova, como também a abertura de escolas para que se ampliasse o número de vagas no ensino básico.

por meio da abertura de escolas, principalmente nas regiões interioranas, o problema da educação poderia ser resolvido. A abertura de escolas, muitas vezes a partir de iniciativas improvisadas, culminaram, todavia, em outros problemas, como a falta de condições estruturais e a má formação dos professores, já que o quadro docente era comumente preenchido com voluntários das próprias comunidades, e nem sempre havia profissionais habilitados para o magistério entre eles. Deste modo, por trás de um discurso ideológico da educação como causa nacional e que o importante seria criar escolas e aumentar as vagas, havia um Estado que renunciava à sua responsabilidade no que dizia respeito à Educação.

Já sob o nome de Campanha Nacional de Escolas de Comunidade, a instituição no auge de seu desenvolvimento e expansão, entre as décadas de 1960 e 1970, alcançou a marca de 1332 escolas e 368.289 alunos. A CNEC contava, para seu financiamento, com a participação de subsídios da União como também de estados e municípios, de modo que o financiamento público se deu a partir de reconhecimento como instituição de utilidade pública, passando a contar com projetos de lei e emendas parlamentares que destinavam auxílio financeiro por turmas por ela abertas.

Uma mantenedora que alcança capilaridade nacional dependia de apoios políticos diversos para que pudesse alcançar suas demandas por financiamento ou pelo atendimento a petições necessárias ao funcionamento de suas unidades educacionais. Neste sentido, a Campanha Nacional de Escolas de Comunidade teve o apoio de figuras públicas que favoreceram esse financiamento em seu quadro administrativo, a exemplo de Sarah Lemos Kubitschek,⁶ primeira-dama da República, que integrou o Conselho Nacional da mantenedora, exercendo o cargo de presidente. A Campanha também era auxiliada por recursos provenientes da atuação das comunidades onde as escolas estavam localizadas. Era criado um setor local, com 100 pessoas, que deveriam atuar no sentido de promoverem eventos e iniciativas que pudessem auxiliar financeiramente as unidades educacionais ligadas à mantenedora

⁶ A primeira-dama Sarah Lemos Kubitschek foi presidente da CNEC Nacional entre os anos de 1956 e 1957 e foi uma das responsáveis para articulação da transferência da sede da mantenedora para a nova capital federal.

(LIMA, 2019), o que se denominou de educação comunitária. Felipe Tiago Gomes defendeu um modelo de escola que fosse subsidiada pelo Estado, mas que contasse com o apoio das próprias comunidades.

A MONUMENTALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE FELIPE TIAGO GOMES E OS IMPRESSOS INSTITUCIONAIS

No ano de 1989, Felipe Tiago Gomes publicou, por meio das Edições Cenecistas,⁷ o livro *Escolas da Comunidade*. Composto por 130 páginas, o escrito possui natureza autobiográfica e foi produzido com objetivo de ser distribuído nas unidades educacionais da mantenedora. O escrito reforçava a memória associada à infância pobre e às dificuldades atravessadas na trajetória do fundador da Campanha. Por meio da publicação, compreende-se o desejo de Felipe Tiago Gomes de ser lembrado, de preservar seu nome e trajetória na história da educação e da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Em 1994, seguindo uma tradição institucional de publicação de impressos em datas comemorativas em um exercício de produção de uma memória institucional, por ocasião das comemorações de 50 anos da mantenedora, foi publicada a *Coletânea Cenecista*, compilado de 10 produções sobre a vida de Felipe Tiago Gomes e sobre a história da CNEC. Para abertura do volume I, foi escolhido o livro *Escolas da Comunidade*, lançado originalmente nas solenidades de 45 anos da instituição e reeditado no aniversário de 50 anos nos impressos comemorativos. *Escolas da Comunidade* exerceu o papel de abertura do compilado, provocando, no leitor, a impressão de que a razão de ser da instituição teve princípio com as dificuldades enfrentadas por Felipe Tiago Gomes.

Não tendo sofrido alterações no texto, *Escolas da*

⁷ Edições Cenecistas foi a gráfica criada pela então Campanha Nacional de Educandários Gratuitos para divulgação dos escritos institucionais da entidade. Teve como uma de suas primeiras publicações o livro *História da CNEG*, de autoria de Felipe Tiago Gomes, publicado em 1962. Hoje a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade possui uma editora denominada Edigraf – Editora e Gráfica Dr. José Ferreira, responsável pela publicação no material didático da Rede de ensino.

Comunidade teve apenas o acréscimo do prefácio para a Coletânea Cenecista, de autoria de Augusto Ferreira Neto, e uma apresentação escrita por Felipe Tiago Gomes, na qual este cita os volumes da Coletânea Cenecista. O referido escrito foi inserido na abertura da Coletânea Cenecista, de modo a se criar um pequeno e sutil movimento de representação do fundador, facultando-lhe o privilégio de ser o primeiro a falar no impresso institucional. Nesse impresso, se vê a aglutinação de escritos sobre sua vida e a história da instituição – Felipe Tiago Gomes como o “Cristo da CNEC” nessa memória institucional.

A Coletânea inseriu-se em um movimento de produção de uma narrativa que pretendeu legar à CNEC representações ligadas ao seu fundador, em uma narrativa única e determinista, quase que uma versão final para a trajetória de Felipe Tiago Gomes e da Campanha, tecidas de maneira a se coadunarem. Em seu prefácio o compêndio coloca:

A Bíblia do Cenecismo acaba de ser editada! Semelhante no conteúdo e na forma: velho e novo testamento. Um documento que retrata no tempo e no espaço a caminhada de um povo escolhido por Deus para tirar milhares de jovens brasileiros do cativeiro do espírito. Vocês vão conhecer os nomes e lugares em que milhares de homens e mulheres fizeram sua profissão de fé no cenecismo e à sua causa devotaram o melhor de sua inteligência, de seu amor e de seus sacrifícios. (FERREIRA NETO, 1994a, p. 09)

Tal excerto apresenta a finalidade da publicação, forjar uma narrativa sacralizada que liga a trajetória pessoal de Felipe Tiago Gomes à da instituição por ele idealizada. O fundador seria mais uma representação na memória institucional, inferida a partir do excerto acima, um “novo Moisés”, retirando as pessoas da escravidão. A *Coletânea Cenecista*, como um compêndio, foi configurada em dispositivo de formação discursiva, um objeto do qual emanam enunciados ligados à imagem de Felipe Tiago Gomes, e sua história de vida atrelada à narrativa histórica sobre o desenvolvimento das atividades da Campanha a partir de 1943. “Mergulhada em jogos de

intencionalidades, arranjos que compuseram a Coletânea pretendiam agir sobre os sujeitos imaginados que se localizavam em seus estabelecimentos de ensino” (LIMA, 2019, p. 24).

É fundamental observarmos que a elaboração de produtos culturais sempre está ligada à destinação de grupos específicos (GOMES, 2016). No caso dos escritos relacionados à vida de Felipe Tiago Gomes e a sua relação com a CNEC, torna-se pertinente analisar como esses arranjos narrativos visavam à produção de identidades e à formação de culturas políticas que defendessem, no cerne da instituição, os valores por ele creditados, dado que a infância sofrida, a seca, a pobreza e as dificuldades de acesso ao estudo foram tomadas como ponto de partida para contar sua história (DUARTE, 2018).

O livro *Escolas da Comunidade* (1989), em sua primeira edição, contou com um prefácio da escritora Rachel de Queiroz,⁸ que atuou na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), em seu Conselho Consultivo, no período em que o então deputado Paulo Sarasate⁹ esteve à frente da instituição, entre 1965 e 1967. Foi convidada por Felipe Tiago Gomes para escrever o prefácio, que acabou sendo reeditado junto à publicação na Coletânea Cenequista. Esse prefácio reforça as representações sobre Felipe Tiago Gomes, as dificuldades vividas na infância e o idealismo atribuído ao fundador nos impressos institucionais da mantenedora. Assim a autora se refere à Campanha e a Felipe Tiago Gomes:

⁸ Rachel de Queiroz (1910-2003) foi uma escritora brasileira. A primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras e a primeira mulher a receber o Prêmio Camões. Foi também jornalista, tradutora e teatróloga. Seu primeiro romance, "O Quinze", ganhou o prêmio da Fundação Graça Aranha. O romance "Memorial de Maria Moura" foi transformado em minissérie para televisão.

⁹ Nasceu em Fortaleza no dia 03 de novembro de 1908. Iniciou a vida política como deputado estadual em 1934. Foi deputado federal por quatro legislaturas: 1946, 1951, 1959 e 1963, tendo concluído todos os períodos. Governou o Ceará entre 1955 e 1958. Estando filiado à ARENA, exerceu também o cargo de senador pelo Ceará entre 1967 e 1968, tendo realizado dois pronunciamentos em defesa de suas propostas: o primeiro versava sobre a obrigatoriedade de manutenção, pelas instituições de Ensino Superior, de cursos de extensão destinados a elevar os padrões técnicos dos profissionais de ensino médio, e um segundo projeto de sua autoria acerca do aproveitamento voluntário de candidatos classificados em concurso público em cargos vagos de atribuições afins. Faleceu em Fortaleza, no dia 23 de junho de 1968, sendo substituído no Senado pelo suplente Waldemar de Alcântara.

Penso nisso ao ler o livro escrito pelo professor Felipe Tiago Gomes – que é, em pessoa, o inventor, o pai, a própria alma da CNEC. Conta ele que um dia, pobre estudante secundário no Recife (desses que precisam exercer qualquer emprego, por mais humilde, para pagar o colégio), estava a ler um livro de John Gunther, quando deparou com um trecho onde se narrava uma experiência realizada por Haya de La Torre no combate pela alfabetização dos índios peruanos. Era o ano de 1943. E ele, Felipe Tiago Gomes, que conhecia na própria carne o drama do estudante pobre, do jovem que quer estudar e não pode, teve uma idéia: por que não iniciar ali no Recife uma experiência idêntica – mas visando a(sic) ajudar o estudante secundário? [...] É interessante ler o depoimento pitoresco e delicioso de Felipe Tiago Gomes, contando a sua luta e a dos companheiros que o ajudaram nas diversas batalhas da Campanha (QUEIROZ, 1994a, p. 24)

O prefácio, configurando-se como uma chave de leitura e apresentando um itinerário interpretativo do texto, motiva uma forma de ler e apropriar-se da narrativa em questão. Observam-se, na escolha do prefácio das publicações, relações de poder relacionadas não só ao processo de produção da memória e de rememoração do passado do fundador como também da mantenedora educacional. Rachel de Queiroz apresenta um Felipe Tiago Gomes interpretado como a “alma da CNEC”; a vida do fundador é apresentada quase que como aventura retirada de contos épicos. O testemunho de Felipe Tiago Gomes é produzido e interpretado de modo a colocá-lo na representação de herói da mantenedora educacional.

De acordo com Assis (2016), “a CNEG [CNEC], na sua fase de expansão em todo o país, observou-se [...] preocupação dos protagonistas da Campanha em oficializar a memória do movimento, escrevendo e deixando registrada a sua história” (ASSIS, 2016, p.16). Destarte, a elaboração de uma narrativa sobre a infância de seu fundador era elemento basilar para produção e oficialização de tal memória. Ao longo da trajetória da Campanha, observa-se que esses mesmos aspectos foram sempre retomados em solenidades, eventos

e datas alusivas aos aniversários de Felipe Tiago Gomes como também aos da própria instituição, como se apresenta nas diversas publicações organizadas e aqui referenciadas.

Na ocasião das festividades de aniversário de 50 anos da mantenedora, em 1994, além da publicação do escrito *Escolas da Comunidade*, já citado, a Coletânea Cenecista colocou em destaque o livro *O Predestinado* como uma das obras que integraram os volumes da Coletânea. Organizado por Sebastião Garcia de Souza,¹⁰ secretário executivo da CNEC na época, a convite de Felipe Tiago Gomes, o livro se configurou na sua biografia produzida por um dos seus escolhidos. De acordo com Duarte (2019), os escolhidos de Felipe Tiago Gomes seriam aquelas pessoas que, ao seu convite, passaram a exercer alguma função na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e a ele estariam vinculadas. Ou seja, ele autorizava as pessoas a escreverem sobre ele, de modo a controlar o que seria escrito e divulgado sobre si. Lima (2019), ao analisar a produção discursiva realizada a partir da Coletânea Cenecista, pontua:

Através de *O Predestinado* (1994, v. III) Sebastião Garcia de Sousa elaborou um status para Felipe Tiago Gomes dentro da instituição, status esse que visa engendrar discursos [...] Sendo provável que o fundador da Rede também endossasse tal discurso, tendo em vista que ao lado do organizador pode colaborar no processo de seleção dos textos que integraram a Coletânea, o patriarca, ao mesmo tempo em que se julgava indigno de homenagens, que essas deveriam ser ofertadas a Rede, não recusava recebê-las. Em um exercício de exaltação do ego. (LIMA, 2019, p. 57)

¹⁰ Sebastião Garcia de Souza estudava em Caratinga-MG. Conheceu a então CNEC ao mudar-se para o Rio de Janeiro em 1966, quando se juntou, como jornalista, ao grupo Diário Associados. Ex-aluno da Campanha, atuou como jornalista, escritor e advogado. O jornal *Correio Brasileiro* em nota do dia 12 de março de 1984 noticia a contratação de Sebastião Garcia Souza por Felipe Tiago Gomes: "Sebastião Garcia, autor da *Carta aos Fumantes Urgente*, é agora um dos auxiliares do professor Felipe Tiago Gomes. Superintendente da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, onde também se encontra o atuante, (sic) José Carlos Dutra". (CORREIO BRASILIENSE, 12 DE MARÇO DE 1984).

Sebastião Garcia de Sousa era ex-aluno da CNEC e ingressou na Campanha em 1984. Por meio de um amigo, conheceu Felipe Tiago Gomes, que o convidou para trabalhar como secretário executivo da entidade. É deste lugar de pertencimento que viajou a Picuí para conhecer e entrevistar pessoas próximas a Felipe Tiago Gomes, além de, ao longo dos anos, ter acompanhado e registrado as falas e a participação do fundador em eventos, rotina que contribuiu para a publicação da Coletânea Cenequista. Como resultado dessa incursão, surgiu *O Predestinado*, cujo título significa alguém que está previamente destinado a alguma coisa. Neste sentido, ao se associar a atuação de Felipe Tiago Gomes na Campanha a uma predestinação, identifica-se um movimento de corresponder tal atuação a uma “missão divina” desempenhada pelo fundador.

De acordo com Duarte (2019), o referido título foi escolhido com base em um programa da Rádio Nacional do Rio de Janeiro que, ao apresentar a história de Felipe Tiago Gomes, a batizou como predestinada. Assim, esses escritos estão permeados por laços de afetividade, relações de poder, em uma espécie de devoção à figura do criador da Campanha. Ao narrar a infância de Felipe Tiago Gomes, Sebastião Garcia de Sousa expõe suas impressões, por meio de falas e depoimentos colhidos em sua visita a Picuí e transcritos na publicação:

na tentativa de oferecer subsídios para o entendimento da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, busquei, desde 1976, vivenciar as peripécias do menino Felipe, sua caminhada estudantil e a gloriosa aventura de Fundador da CNEC. Quando ele nasceu, em 1921, na então pequenina Picuí, Estado da Paraíba, jamais imaginaria ultrapassar as fronteiras geográficas do sítio “Barra do Pedro”. Ali viveu o seu mundo de ilusões e de fantasias, montando suas “fazendas” com o que restava de ossos de boi pedras limadas pelo Rio (quando tinha água) e areia quente. A hora chegou e aconteceu de ir parar na cidade, a três quilômetros e meio de distância, para estudar com o prof. Manoel Pereira do Nascimento, após soletrar

as primeiras letras com Maria Nativa de Oliveira.¹¹
(SOUSA, 1994c, p. 575)

Observa-se, a partir do depoimento de Sebastião Garcia de Sousa, não só como autor de *O predestinado*, mas também como organizador da Coletânea, uma relação de imbricamento entre a CNEC e Felipe Tiago Gomes. Na fabricação de uma memória institucional e no processo de rememoração do passado da mantenedora, infere-se, a partir da afirmação do organizador, que, na ótica dos impressos institucionais produzidos, para uma melhor compreensão da história institucional, era necessário percorrer a trajetória de Felipe Tiago Gomes.

Para tanto, o fundador da CNEC é fabricado a partir de um leque de representações, como "herói", "semelhante ao Cristo da educação", "idealista", representações que o edificam como símbolo e lugar de memória em um movimento de escrita da história institucional, reflexo do *boom de memória* vivido no período. Tais formulações contribuem para um processo de apologização do passado institucional da mantenedora, que por sua vez, passa pela vida do fundador. Como pontua Burke (2009, p. 22), "todos nós construímos a nós mesmos", mas devemos ressaltar que, na oficialização da história da CNEC, Felipe Tiago Gomes obteve auxílio neste processo de escrita de si.

O escrito *O Predestinado* (SOUSA, 1994c) apresenta um capítulo intitulado *A professora*, no qual o autor aborda o início dos estudos de Felipe Tiago Gomes, quando este passou a frequentar a escola da Maria Nativa de Oliveira, conforme o trecho abaixo, que trará um depoimento da professora sobre o fundador e sua postura como aluno.

Felipe, quando ensinei a ele, tinha uns seis anos. Era tão pequenininho que levava leite no vidro para tomar na escola. [...] Ele era muito calmo, nunca foi travesso não. Como não tinha recreio, ele nem saía da sala. Levava o leite, o caderno, o lápis e o livro.

¹¹ A primeira professora de Felipe Tiago Gomes é sempre lembrada nos escritos institucionais produzidos pela administração da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, ou nos escritos do próprio Felipe Tiago Gomes. Na cidade de Picuí-PB o nome da professora, nomeia uma das ruas do município, a Travessa Maria Nativa de Oliveira.

Começou na carta e acabou no livro. Era muito inteligente. Menino a inteligência chegou ali e ficou! Mesmo o Francisco¹², que dava as lições com mais dificuldades, me dava trabalho não. Ninguém bulia com Felipe, nem ele com ninguém. Eu botava ele no colo, sentado, tão pequeno, tão lindo, parecia um santo! Como era bonito o Felipe! Inda hoje ele é bonito, é feio não! (OLIVEIRA, 1994 apud SOUSA, 1994c, p. 583)

Em uma mantenedora com escolas espalhadas por diversos estados do Brasil, a infância de Felipe Tiago Gomes precisava se configurar como exemplo a ser seguido, por todos os alunos e membros das unidades educacionais pertencentes à instituição. Neste sentido, a vida do fundador sofre o processo de monumentalização no interior da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, de modo que foi representado como “santo”, um “modelo de obediência e disciplina”. Sendo as unidades educacionais da mantenedora um dos destinos da publicação, observa-se uma intenção de memória na fabricação da narrativa sobre o fundador, no sentido de apresentar-se, para as unidades educacionais, como um modelo a ser seguido por alunos, professores e demais membros das comunidades educativas. Os livros não eram apenas manuais didáticos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, mas também destinados aos arquivos e bibliotecas das unidades educacionais, onde se esperava que a comunidade tivesse acesso a essa leitura.

Os fatos em torno da vida de Felipe Tiago Gomes foram revestidos de significados, de modo a colocar-se como pilar pedagógico dos membros da mantenedora os quais deveriam vê-lo como um prisma moral e ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a segunda metade do século XX, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade dedicou-se a um movimento de escrita e construção de uma memória institucional relacionada ao

¹² Francisco de Paula era o irmão de Felipe Tiago Gomes, ao lado de José Severiano, Maria Alexandrina e Francisca Mamede.

seu passado como mantenedora. Esse movimento foi iniciado por seu fundador, Felipe Tiago Gomes, por meio da produção de escritos institucionais sobre sua vida, narrativas autobiográficas, cujo enredo entrelaça sua história de vida à história da CNEC. Neste sentido, o corpo administrativo da Campanha também se dedicou à estratégia de rememoração, com o lançamento de publicações alusivas ao funcionamento da instituição em datas comemorativas, como os aniversários de 45 anos e de 50 anos de fundação. Por meio dos impressos institucionais, *Escolas da Comunidade* (1989) e *Coletânea Cenecista* (1994), foram fabricadas representações sobre a trajetória histórica da mantenedora educacional e a vida de seu fundador, em um modo de compreender o processo de desenvolvimento dessa instituição como também de resguardar seu espaço na história da educação brasileira.

Analizamos, enfim, como Felipe Tiago Gomes atuou para a sua monumentalização a partir da sua trajetória de vida, tomando como referência sua infância e, conseqüentemente, o modo como superou, por meio da educação, suas dificuldades acadêmicas e como a história institucional da mantenedora contribuiu no movimento de fabricação da figura do fundador como monumento. Representado como pedra axial da CNEC, Felipe Tiago Gomes produziu escritos reservando para si esse lugar de alicerce, este também alçado a ele por seus escolhidos e por pessoas que estiveram a ele ligadas direta ou indiretamente.

Dado a configuração assumida nacionalmente pela entidade e a atividade político-educacional desenvolvida pelo fundador, torna-se basilar na história da educação, evidenciar os elementos que fazem parte da história da campanha e de Felipe Tiago Gomes como intelectual da educação. Observando que ele foi lançado a este lugar a partir de sua relação com o campo da educação por meio da criação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Referências

ASSIS, Daisy Loraine Morais de. **Entre a história e a memória: Felipe Tiago Gomes e o movimento pela criação dos ginásios gratuitos na Região Cacaueira do Sul da Bahia entre as décadas**

de 1940 e 1950. Tese –. (Doutorado em Memória: linguagem e sociedade) – Programa de pós-graduação em memória, linguagem e sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Vitória da Conquista, BA, 2016. Disponível em:
<http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wpcontent/uploads/2017/06/Tese-Daisy-Laraine-M.-de-Assis.pdf> Acesso em: 16 jun. 2018.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.11, n. 21, 1998. (p. 09-34) Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BURKE, Peter. **A fabricação do rei:** a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLETÂNEA CENECISTA. CNEC Edições: Brasília-DF, Vol. I, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. CNEC Edições: Brasília-DF, Vol. II, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. CNEC Edições: Brasília-DF, Vol. III, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. CNEC Edições: Brasília-DF, Vol. IV, 1994.

DUARTE, Ariane dos Reis. **“O homem que fez duas mil escolas”:** representações de Felipe Tiago Gomes e seu percurso frente à **Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1940-2000)**. Tese. Xxx fls. (Doutorado em ????) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em:
http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7972/Ariane%20dos%20Reis%20Duarte_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 nov. 2020.

FRAGO, Antônio Viñao. A modo de prólogo, refúgios del jo, refúgios de otros. In. VENÂNCIO, Ana Criystina; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa dos Santos. (org.) **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000 (p.09-15).

FERRER, S. M. V. **A campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC e o “entusiasmo” pela Educação Ginasial**

no Ceará no período de 1958 a 1963. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 6ª ed., São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. et al.

Intelectuais mediadores: Práticas culturais e ação política. GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. (Orgs.) Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

HAYDN, Amanda. **Como se fabrica um herói católico para a educação:** um estudo prosopográfico da Ação Social Brasileira e da Associação dos Antigos Alunos da Companhia de Jesus (1930 – 1934). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022. Disponível em: [file:///D:/Users/Arthur%20Rodrigues/Downloads/Tese_Amanda_Haydn_1578%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Arthur%20Rodrigues/Downloads/Tese_Amanda_Haydn_1578%20(1).pdf) Acesso em: 26 mar. 2023.

LIMA, Arthur Rodrigues de. **“A força de um ideal”: a produção de uma memória institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC.** Dissertação – (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades: Campina Grande, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Unicamp, 2013.

SENA, Fabiana. O professor Amaro Cavalcanti e a imprensa do Ceará: Uma leitura do intelectual no Império Brasileiro. **Revista História da Educação,** 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Dyr8CtS5X3PN4jwY5LqNtgQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. *In:* RÉMOND, René. **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Junho/ 2023.*

O conhecimento ancestral dos profetas da chuva e sua continuidade ameaçada – onde entra a escola?

Yls Rabelo Câmara¹

RESUMO

Os profetas da chuva são agentes populares da cultura das chuvas e das secas no nordeste do Brasil. Com a atual tecnologia aplicada às previsões meteorológicas, esses homens são cada vez menos numerosos. Assim, nesta pesquisa, mostramos quem são eles, qual a sua importância para os sertanejos e para a cultura nordestina e quais os desafios que enfrentam para seguirem na resistência, em busca de representatividade e continuidade. Para isso, baseamo-nos em investigadores como Briones-Gamboa (2010), Santos (2019), Taddei (2015) e Teixeira *et al.* (2020), por exemplo. Concluímos que a Ciência deve voltar, cada vez mais, seu olhar atento para essas manifestações da cultura popular nordestina, uma vez que as novas gerações já não têm mais tanto interesse de seguir essa tradição ancestral, oral e empírica, e que a escola é fundamental neste processo de busca, resgate e manutenção.

Palavras-chave: profetas da chuva; experiências de inverno; resistência; educação popular.

The ancestral knowledge of the rain prophets and their threatened continuity – where does the school come in?

ABSTRACT

The rain prophets are popular agents of the culture of rains and droughts in the Northeast of Brazil. With current technology applied

¹ Doutora em *Filología Inglesa* (Universidad de Santiago de Compostela), com Estágio Pós-Doutoral em Educação (Universidade Estadual do Ceará). Idealizadora, Líder e Orientadora do Grupo de Estudos Filhas de Avalon. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2009-5022>. E-mail: ylscamara@hotmail.com.

to weather forecasts, those men are less and less numerous. Thus, in this research, we show who they are, what their importance for the *sertanejos* and for the Northeastern culture is and what are the challenges they face to continue in resistance, in search of representativeness and continuity. For this, we base ourselves on researchers such as Briones-Gamboa (2010), Santos (2019), Taddei (2015), and Teixeira *et al.* (2020), for example. We conclude that Science must increasingly turn its attention to those manifestations of the Northeastern popular culture, since the new generations are no longer so interested in following this ancestral, oral and empiric tradition, and that school is fundamental in this search, rescue and maintenance process.

Keywords: prophets of the rain; winter experiences; resistance; popular education.

El conocimiento ancestral de los profetas de la lluvia y su continuidad amenazada – ¿dónde entra la escuela?

RESUMEN

Los profetas de la lluvia son agentes populares de la cultura de las lluvias y sequías en el nordeste de Brasil. Con la tecnología actual aplicada a las previsiones meteorológicas, estos hombres son cada vez menos numerosos. Así, en esta investigación mostramos quiénes son, cuál es su importancia para los *sertanejos* y para la cultura nordestina y cuáles son los desafíos que enfrentan para continuar en resistencia, en busca de representatividad y continuidad. Para ello, nos basamos en investigadores como Briones-Gamboa (2010), Santos (2019), Taddei (2015) y Teixeira *et al.* (2020), por ejemplo. Concluimos que la Ciencia debe volcar cada vez más su atención a estas manifestaciones de la cultura popular nordestina, ya que las nuevas generaciones ya no están tan interesadas en seguir esta tradición ancestral, oral y empírica, y que la escuela es fundamental en este proceso de búsqueda, rescate y mantenimiento.

Palabras clave: profetas de la lluvia; experiencias de invierno; resistencia; educación popular.

INTRODUÇÃO

A Revista **Educação e Emancipação** trata, em seu título e escopo, da Educação em termos emancipatórios. E, a nosso ver, nada é mais emancipador do que a escolaridade construída a partir da vida do sujeito, inserida no ambiente onde este orbita. Contudo, é consabido que nem todos temos as mesmas oportunidades nesta seara, principalmente se considerarmos o Brasil tal como ele realmente é em sua estrutura social desde o século XVI: uma miscelânea de discrepâncias em todos os âmbitos, amalgamadas em uma *melting pot* que privilegia poucos em detrimento dos muitos outros e onde a escolaridade e os diversos letramentos podem ou não se entrelaçar com o fito de tratar dos temas **educação e cultura** como é devido – pois para isso, depende-se da aplicação correta da Lei e dos interesses de quem a aplica e de quem a usufrui.

Em um país onde a **memória** e a **cultura** não são valorizadas à altura, **os profetas e as profetizas da chuva** (assim como as rezadeiras, os galegos, as parteiras, os vendedores de produtos agrícolas e pecuários de porta em porta e outros agentes da cultura popular que ainda estão entre nós) têm sua continuidade ameaçada – especialmente porque não existe uma efetiva política de preservação de nosso patrimônio imaterial que os contemple e que nos dê a garantia de que suas presenças seguirão em forma de memória factual quando eles e elas aqui não estiverem mais.

Refletindo sobre isso, há algum tempo, enquanto ainda ensinávamos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Quixadá, no Ceará, iniciamos nossa trajetória de pesquisa sobre os profetas da chuva nesse lugar onde eles são bastante estimados. Destarte, neste artigo, uma revisão bibliográfica realizada a partir de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório, apresentamos esses benfeitores da caatinga cada vez mais escassos no seio do sertão e que necessitam de um olhar mais acadêmico sobre si, assim como também de uma revalidação de sua importância a partir da escola, a partir do início da formação de nossos futuros cidadãos.

Esta é a primeira parte de um projeto que visa biografar alguns profetas da chuva ligados a esta cidade específica e que conta

com o apoio de um defensor da ideia de que este saber ancestral deve ser conhecido e reconhecido mundo afora: o Sr. Helder Cortez, um dos diretores à frente da companhia cearense de saneamento e distribuição hídrica. Este gestor público realiza, há quase trinta anos, os encontros dos profetas da chuva na cidade de Quixadá, citados mais à frente neste trabalho, e que entraram para o calendário de efemérides culturais não somente do Ceará, mas do nordeste brasileiro.

Sendo assim, primeiramente, no marco teórico, dissertamos sobre o clima árido nordestino, onde a presença dos profetas da chuva é, ao mesmo tempo, refrigério e reminiscência atemporal. A seguir, agudizamos nosso olhar para Quixadá, onde, como supradito, esses agentes são validados. Dando continuidade, na sessão de resultados e discussão, tratamos de nosso objeto de estudo (profetas e profetisas da chuva) em si, da relevância de suas atividades para a cultura nordestina, cujo *know-how* entra em acordo e desacordo com a Ciência – a depender de alguns fatores –, e finalizamos questionando a continuidade desses agentes benfeitores entre nós, incluindo a escola nesse propósito, em uma era onde a previsibilidade das chuvas pode ser medida a partir de outros parâmetros, por meio de outras bases que normalmente visam desacreditar do que é empírico, ancestral e analógico – o que ressoa no campo de ação de nossos profetas e profetisas da natureza e entra em conflito com eles e elas contribuindo, juntamente com outras razões, para o seu descrédito e desaparecimento em um futuro próximo se não agirmos logo.

MARCO TEÓRICO

O Sertão Nordestino: *Locus* dos Profetas da Chuva e Onde Quixadá se Destaca como Relicário da Cultura das Chuvas e das Secas

Cada um dos seis biomas brasileiros apresenta características que os diferenciam dos demais. A caatinga nordestina, dentre eles, é o *locus* onde vida e morte duelam de maneira desigual: bem mais em

favor desta do que daquela. Como defende Pereira (2019), a variação climática no nordeste brasileiro se dá pela confluência das massas de ar do Atlântico Norte com as do Atlântico Sul. Além disso, frentes frias, o vórtice ciclônico e as ondas de leste também influenciam. Por estas e outras questões, o Nordeste é a região do Brasil que mais sofre com o fenômeno das secas, principalmente nas zonas semiáridas – ainda que nem sempre tenha sido assim. O sertão já foi um mar, tal como acredita o senso comum, como canta a literatura de cordel e como Funes *et al.* (2018) defendem:

Por volta da era mesozoica, grande parte do atual Nordeste foi coberta por mares interiores. Com o último grande deslocamento das placas tectônicas e o enrugamento da crosta terrestre, as águas foram para fora e o que era mar foi se tornando um grande sertão. As marcas desta transformação, de longa duração, são perceptíveis em vários lugares, como no Cariri cearense, onde estudos geológicos e arqueológicos têm revelado dados quanto às temporalidades daquelas formações rochosas, sua flora e fauna: peixes, insetos, e vegetais fossilizados. (FUNES *et al.*, 2018, p. 25-43).

Em outras palavras, o mar virou um sertão de um milhão e duzentos mil quilômetros quadrados. Árido e muitas vezes adverso, possui um ecossistema diferenciado – a caatinga, com cactáceas e florestas anãs de árvores onde predominam plantas arbustivas e outras típicas dali como, por exemplo: carnaúba, buriti, umburana, angicos, favela, aroeira, quixaba, cumaru, xique-xique, baraúna, coroa de frade, algaroba, freijó, pinha, coqueiro, catingueira, mulungu, pau d’arco, gameleira e juazeiro (FUNES *et al.*, 2018; PEREIRA, 2019; SANTOS, 2017).

Em termos geográficos, o sertão nordestino é uma sub-região que compreende uma extensa faixa de terra nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe e possui seis polos distintos: Fortaleza, Petrolina, Juazeiro, Mossoró, Juazeiro do Norte e Sobral. Uma característica que diferencia o sertão brasileiro dos diversos semiáridos do mundo é que zonas úmidas o margeiam, não um deserto, e isso explica suas peculiaridades

biomáticas e sua atipicidade demográfica, com predomínio do clima tropical semiárido, que tem variação de temperatura entre 25 e 30° C, onde predominam duas estações: a seca e a chuvosa (sendo esta última de apenas de três ou quatro meses ao ano – se isso). Afunilando esse cenário, o Ceará, em consonância com Teixeira *et al.* (2020), tem 95% de seu território incrustado no semiárido, onde o risco de seca é da ordem de 60%. A caatinga, ainda por cima, é potencialmente vulnerável às mudanças que vêm ocorrendo quanto ao clima por ter 80% de seu território manipulado pela ação humana, que *per se* comprova ser devastadora.

Nesse ambiente quente e hostil, temos a presença de alguns conglomerados urbanos economicamente importantes que aglutinam diversas atividades mercantis e servem de interseção com outras localidades tão desenvolvidas quanto ou um pouco menos. Um desses centros citadinos é Quixadá, que também abriga a tradição dos profetas da chuva. Aqui fazemos um adendo para explicar que não é somente neste município que esses homens e mulheres existem e onde são de extrema importância para os pequenos proprietários rurais; os da região sul do estado também o são, por exemplo, mas neste artigo, optamos por centrar nosso escopo apenas nos profetas e profetisas da chuva desta cidade porque, como explicado acima, estávamos a lecionar em uma IES de Quixadá e tínhamos acesso ao nosso objeto de estudo mais facilmente no momento em que iniciamos essa pesquisa.

Conforme Câmara (2021), Quixadá, além de ser um polo comercial importante do sertão central cearense, destaca-se como cidade universitária ao albergar seis IES e tem como atrativo também o turismo de aventura, já que sua orografia única contém monólitos singulares e propícios para a prática de esportes radicais. Para além disso e ainda à luz de Câmara (2021), Quixadá está na rota dos ufólogos uma vez que vários avistamentos de objetos voadores não identificados e seres possivelmente não humanos têm sido catalogados como tendo ocorrido nos céus dessa cidade e em seus arredores.

Por mais peculiaridades em termos turísticos, econômicos e intelectuais que essa cidade exale, essa riqueza e tudo o que dela provém estão intrinsecamente vinculados com o rural, com o que é

camponês, onde os profetas da chuva têm seu *locus* e sua imensurável importância. Segundo Teixeira *et al.* (2020), estes, que também são conhecidos como **profetas da natureza, observadores da natureza** ou **profetas da seca**, são agentes sociais populares pertencentes ao imaginário do interior do nordeste brasileiro, representantes do saber etnoclimatológico ancestral do agreste para seus conterrâneos. Baseando-se em suas “experiências de inverno²” e agindo como arautos, esses homens³ tocados pela sensibilidade de observar aspectos naturais e daí extrair inferências, atenuam a rispidez da vida em rincões muitas vezes inóspitos dessa parte do Brasil tão castigada pelos infortúnios que as secas sazonais acarretam, trazendo esperança onde ela é sempre bem-vinda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Profetas da Chuva: Missão e Relevância dos Aautos do Nordeste

À luz de Teixeira *et al.* (2020), as secas no estado do Ceará têm sido registradas oficialmente desde 1605, a partir dos estudos etiológicos do Senador Pompeu, mas, na verdade, já vinham sendo documentadas pelos colonizadores portugueses desde o século anterior. Sempre foram um problema grave, dramático e avassalador e que já poderia ter sido resolvido se houvesse tido um verdadeiro empenho político-popular nesse sentido. Mas não. As secas rendem votos – milhões deles, nos chamados “votos de cabresto”, até hoje. O êxodo rural promove o subemprego que é extremamente rentável ao capitalismo que nos rege. A pobreza não importa para os que são economicamente favorecidos; a fome não aflige quem não a sente.

Por essas e tantas outras razões, nesse universo agreste de frequentes estiagens, a chuva é esperada com um grau de expectativa que vai do razoável ao alto. A esperança de que haja um “bom

² “Experiências de inverno” são mecanismos pelos quais os sertanejos preveem chuvas ou secas (Nota da Autora).

³ O ambiente das profecias da chuva é essencialmente falocêntrico. Apesar de também termos profetisas da chuva, quando nos referimos ao tema, elas são englobadas como “profetas”. São também bem menos numerosas do que seus pares masculinos (Nota da Autora).

inverno” é compreensível, especialmente se considerarmos os pequenos agricultores e os pequenos pecuaristas que necessitam das águas abundantes das chuvas para o exercício de seu labor. Para saber antecipadamente como será o “inverno” daquele ano ou do ano seguinte, é comum que os sertanejos recorram às experiências de inverno realizadas e interpretadas com maestria e alto grau de acerto pelos profetas da chuva.

Esses são, em geral, homens rústicos e sem educação formal nem cultura livresca, que se utilizam do conhecimento ancestral empírico que herdaram de outros profetas da chuva para observar a natureza a fim de inferir sobre a estação chuvosa presente ou a seguinte – se haverá ou não. Segundo Bruno e Martins (2008, p. 2), “Frente à previsibilidade disputada pelo discurso científico, a fala do profeta se situa no limiar entre a religião e a ciência, a crença e o conhecimento.”. Eles são, em suma e nas palavras de Teixeira *et al.* (2020), patrimônios imateriais do Nordeste, fazendo parte do imaginário da vida hostil que se leva nessa região castigada pela inclemência climática, mas enfrentada com fé e bravura – tanto como outros ícones da cultura popular nordestina: beatos, cangaceiros, vaqueiros e curandeiros.

Nesse território situado a meio caminho entre o empirismo popular e a comprovação científica, esses homens de pouca escolaridade, “[...] personagens do folclore capazes de interpretar os sinais oferecidos pela natureza e traduzi-los em previsões meteorológicas” (SOUSA *et al.*, p. 48, 2017), alimentam a superstição dos sertanejos e, principalmente, provêm alento. De acordo com Teixeira *et al.* (2020, p. 23):

Existe uma ligação psicológica e emocional entre a sociedade do sertão e seus profetas. Entre os meses de novembro e março do ano seguinte, os profetas são procurados constantemente pelos sertanejos que anseiam pela chegada das chuvas.

Esse conhecimento, sem embargo, não é inerente apenas a esses homens e mulheres, à luz de Gonçalves e Bertino (2018): normalmente, os nordestinos, mormente os que vivem no sertão, conhecem algumas das inúmeras técnicas de previsão de chuvas que

fazem parte de um amplo e vetusto repertório de saberes transmitidos de geração em geração e que remontam à Idade Média, trazidos que foram pelo elemento colonizador, e que já eram comuns entre nossos autóctones, que observavam a natureza com o intuito de desenvolver sua agropecuária de subsistência. De qualquer maneira, é comum a disputa sadia e a rivalidade amistosa entre os profetas para ver quem acerta mais, quem dá prognósticos mais acertados para a estação chuvosa (TEIXEIRA *et al.*, 2020).

Fundindo seus conhecimentos aos dos indígenas, os europeus que para cá rumaram com o intuito de explorar a maior colônia portuguesa nas Américas ou de nela viver em degredo, formaram um amálgama de cultura climatológica popular que o tempo foi moldando e misturando com as culturas dos africanos escravizados que para aqui vieram traficados a partir de 1536 e que também necessitaram desse repertório teórico-empírico enquanto viveram em suas terras natais, onde mantiveram suas pequenas lavouras e criavam os animais que os alimentavam. Dentre as experiências de inverno mais comuns que extraímos de vários estudos de referência sobre o assunto – experiências essas que foram e são exemplos práticos desse sincretismo entre autóctones, europeus e africanos, conforme Severino *et al.* (2016), Bruno e Martins (2008), Silva (2018), Pereira (2019) e Santos (2019) –, destacam-se algumas:

- 1) Calor excessivo e suor “pesado” ou “grudento” no corpo;
- 2) Chuvas em datas determinadas, como no Dia de São José;
- 3) Desenvolvimento de certas plantas e a floração de cajueiros, mangueiras e mandacarus;
- 4) Tipos de cursos de água;
- 5) Aparência e posição de astros e constelações;
- 6) Ocorrência de círculos esbranquiçados na lua e sua mudança de fase;
- 7) Aparecimento da Estrela D’Alva no céu;
- 8) Aparecimento da barra desenhada no céu, no Natal;
- 9) Aparecimento de arco-íris, bolandeira (halo) da lua e céu escamado;
- 10) Direção do vento;
- 11) Surgimento de redemoinhos;
- 12) Formação de nuvens;

- 13) Queda de pouco ou de muito “sereno” (orvalho);
- 14) Relâmpagos na costa sul em outubro;
- 15) Nuvens avermelhadas durante o pôr do sol;
- 16) Amanhecer do dia com nevoeiro;
- 17) Pedras de sal⁴;
- 18) Canto de alguns pássaros da caatinga (como o galo de campina, a seriema, o sabiá, o papacebo, o canário da terra, a rolinha, o juriti, o inhambu e a coruja);
- 19) Comportamento de animais e seu acasalamento (como as formigas, buscando nova moradia, andando em fila, levando seus filhotes às costas; pássaros construindo ninhos, como o João-de-Barro, com a porta voltada para o sol poente);
- 20) Aparecimento de aranhas caranguejeiras, cigarras, rãs, muriçocas e ovas de caçote, abelhas, soldadinhos, preás, cobras de duas cabeças e grilos pretos;
- 21) Desova de curimatãs e traíras;
- 22) Comportamento diferente de bovinos, caprinos e equinos;
- 23) Alegria de animais domésticos ou “de criação” (para abate);
- 24) Vocalização dos sapos nas lagoas nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril;
- 25) Fuga de formigas pretas e vermelhas para o alto das plantas;
- 26) Surgimento de tanajuras após as primeiras chuvas de janeiro ou nos meses de fevereiro e/ou março;
- 27) Presença de muitas teias de aranhas em portas e janelas;
- 28) Cupim gordo, cheio de fios e criando asas;
- 29) Coceira em cicatriz de cirurgia recente ou antiga;
- 30) Datas especiais (além do já citado Dia de São José, o Dia de Santa Luzia, os anos bissextos, o dia 1º de janeiro e o Dia de São João).

⁴ “Outra experiência é colocar seis pedras de sal em qualquer parte da casa ou no terraço, desde que não recebam chuva, para que elas sofram apenas a ação da umidade do ar. Segundo os profetas, as seis pedras representam os seis primeiros meses do ano, e a pedrinha que ficar mais úmida corresponde ao mês que mais choverá.”. (GONÇALVES; BERTINO, 2018, p. 37). Para além disso, (SANTOS, 2019, p. 22) afirma que nas “Experiências do dia de Santa Luzia, coloca-se em uma tabua doze (12) pedrinhas de sal, cada uma corresponde a um mês do ano seguinte, de tal forma que as pedras que derreterem significa que o mês será de chuva e as pedras que ficarem secas, que o mês será de sol.”.

Reiteramos: não somente os profetas da chuva, mas também os sertanejos de uma maneira geral, os que vivem na e da caatinga, a depender dos recursos que têm, preferem e utilizam algumas dessas profecias isoladas ou combinadas para gerar previsões, inferências e diagnósticos quanto às chuvas – vindouras ou não. De qualquer forma, as experiências de inverno são um tema presente no discurso dos nordestinos e fazem parte da cultura imaterial do agreste, do sertão e do homem do campo que necessita delas para se preparar para a estiagem, se ela estiver prevista.

É comum que mesmo os nordestinos que vivem nas cidades, completamente alheios ao ambiente rural e da cultura das chuvas e das secas, saibam de algumas dessas experiências porque elas estão no imaginário popular, no inconsciente coletivo e no senso comum do vulgo das pequenas e das grandes cidades do nordeste do Brasil.

A dor de não ter o que plantar, de não ter o que colher, de não ter como manter seus animais domésticos, de não ter com o que se alimentar e nem aos seus, a dor de ter que abandonar seu rincão de origem e se aventurar em terras desconhecidas junto à gente ignota para não sucumbir à penúria tem sido plasmada nas artes em geral desde tempos imemoriais. Na literatura, podemos citar, a título de ilustração: *A Fome* (1890), de Rodolfo Teófilo; *Ensaio Estatístico* (1893), de Thomas Pompeu Filho; e *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz – sem contar as tantas outras obras regionalistas da Geração de 1930 (TEIXEIRA *et al.*, 2020).

Na música, que sempre atinge um maior contingente de pessoas porque é mais acessível às camadas mais pobres da população, algumas canções se tornaram icônicas na voz de Luiz Gonzaga, cantando a dor e exaltando a valentia de seus conterrâneos e contemporâneos. É o que veremos a seguir, na próxima seção.

As Profecias da Chuva Cristalizadas nas Canções de Luiz Gonzaga

Dentre as inúmeras manifestações artísticas que representam de maneira fônica o Nordeste, sua gente, seus costumes, as experiências de inverno e a cultura das chuvas e das secas, temos as preciosidades que nos legou Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, em parceria com Zé Dantas e Patativa do Assaré, além de Humberto

Teixeira e outros compositores que bem souberam espelhar nossa cultura e nossa história em suas letras que são verdadeiros poemas.

De seu repertório musical sobre esses temas que enfatizam as dores trazidas pelas secas e que representam para os nordestinos uma memória amarga de abandono e de morte, escolhemos algumas de suas canções emblemáticas, a saber:

ACAUÃ (1952)

Luiz Gonzaga/Zé Dantas

Acauã, acauã vive cantando
Durante o tempo do verão
No silêncio das tardes agourando
Chamando a seca pro sertão
Acauã, acauã
Teu canto é penoso e faz medo
Te cala, **acauã**
Que é pra chuva voltar cedo
Toda noite no sertão
Canta o **joão corta-pau**
A **coruja, mãe da lua**
A **peitica** e o **bacurau**
Na alegria do inverno
Canta **sapo, jia e rã**
Mas na tristeza da seca
Só se ouve a **acauã**.

A acauã é uma ave tida como agoureira: quando canta tristemente, espanta a chuva e atrai a seca. Diferentemente dela, o João Corta-pau, a coruja, a lua, a peitica, o bacurau, a jia, o sapo e a rã são elementos vinculados às chuvas. Essas aves e anuros, ao cantarem ou coaxarem, prenunciam a fartura advinda com as águas – assim como a lua, que a depender de sua fase ou de estrelas e planetas que a acompanhem no céu, também prediz a estação chuvosa ou sua ausência.

A seguir, uma canção interpretada por Seu Lua (Luiz Gonzaga) baseada na engenhosidade do poeta cearense Patativa do Assaré, *A Triste Partida*, que reflete a desesperança do homem do sertão quando lhe falham todas as experiências de inverno:

A TRISTE PARTIDA (1964)

Patativa do Assaré/Luiz Gonzaga

[...] **A treze do mês**

Ele fez experiência

Perdeu sua crença

Nas **pedras de sal**

Meu Deus, Meu Deus...

[...]

Apela pra **março**

Que é o mês preferido

Do santo querido

Senhor São José

(Meu Deus, meu Deus)

Mas nada de chuva

Tá tudo sem jeito

Lhe foge do peito

O resto da fé

(Ai, ai, ai, ai)...

[...]

...Meu Deus, meu Deus

...Mas noutra esperança

Com gosto se agarra

Pensando na **barra**

Do alegre natal

(Ai, ai, ai, ai)

Rompeu-se o natal

Porém barra não veio

O sol bem *vermeio*

Nasceu muito além

(Meu Deus, meu Deus)

Na copa da mata

Buzina a cigarra

Ninguém vê a barra

Pois barra não tem

(Ai, ai, ai, ai)

Sem chuva na terra

Descamba janeiro

Depois fevereiro

E o mesmo verão

(Meu Deus, meu Deus)

Entonce o nortista

Pensando consigo
Diz: “isso é castigo
Não chove mais não”.

Nessa canção, temos vários elementos que os profetas da chuva elencam como pertencentes à egrégora da divinação de chuvas por meio de pistas que a natureza lhes fornece: a experiência com as pedras de sal no dia de Santa Luzia, a chegada da chuva até o dia 19 de março (Dia de São José), a barra desenhada no céu natalino, a cigarra preconizando a chuva com seu canto, mas entrando em conflito com a barra inexistente e que leva o sertanejo a ter a certeza de que não choverá, de que não haverá “inverno” – que teria lugar se, por exemplo, o mandacaru florescesse na seca:

XOTE DAS MENINAS (1958)

Luiz Gonzaga/Zé Dantas

Mandacaru quando *fulora* na seca É sinal que a chuva chega no sertão

Toda menina que enjoa da boneca
É sinal que o amor já chegou no coração
Meia comprida, não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado, não quer mais vestir gibão.

Essa canção é conhecida pela candura da letra, que trata das mudanças observáveis nos corpos e nos comportamentos das moças recém-saídas da infância e adentradas na adolescência, preparando-as para a maturidade, tal como o mandacaru que, florando, anuncia a fertilidade advinda com as chuvas muitas vezes vaticinadas pelos profetas e profetizas da natureza.

Não obstante, por mais que esse conhecimento ancestral seja corrente no Nordeste e faça parte da cultura dos que nele vivem, entra em confronto com o saber científico, e ambos se questionam reciprocamente quanto à sua eficácia e eficiência.

Profetas da Chuva e Ciência: Saberes em Rota de Colisão?

Como já mencionado, os profetas e profetizas da chuva utilizam-se de seu conhecimento ancestral e empírico para decifrar sinais que a natureza provê, alentando ou desalentando os sertanejos

sobre as chuvas para o ano presente e/ou o seguinte, indicando os melhores dias para semear e quais áreas são mais propícias para o cultivo de certas espécies vegetais (GONÇALVES; BERTINO, 2018). Com base nesses prognósticos, o nordestino se programa para o plantio e/ou criação de suas cabeças de gado bovino, caprino e suíno.

Mas esses arautos do agreste não somente se baseiam na natureza externa a si para elaborar suas previsões: seus corpos também lhes avisam sobre as mudanças climáticas que estão por vir. Alguns têm manifestações somáticas como reumatismo, nevralgias, dores de cabeça e de dente, indisposição outras e outros males menores que lhes asseguram a certeza do vaticínio:

Para Karla Patrícia, o poeta Antônio Lima deu a entender: “[...] aparece dor de dente quando a terra se revolta, um reumatismo nos ossos, nas pessoa (sic) aquela dor, o corpo vai sentindo a terra muda pra outro clima; a terra ela (sic) agride o homem, ela destrói tudo, tudo é destruídos (sic) por ela; ela cria tudo, depois ela destrói [...]”. (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 101).

De acordo com Severino *et al.* (2016) e Gonçalves e Bertino (2018), a divulgação escrita dos prognósticos feitos por esses agentes rurais de pouca ou nenhuma escolaridade, mas de muita sabedoria, começou a ser feita por meio dos almanaques (com previsões astrológicas também, além de curiosidades, rezas e notícias) que vinham da Metrópole quando ainda éramos uma colônia – como o *Lunário Perpétuo*⁵ (1703), de Jerônimo Cortez, um valenciano (espanhol) –, além de folhetos de cordéis e livros posteriormente editados e publicados aqui, já no Império. Essa atividade conheceu franca expansão na Era do Rádio, mas antes dela, esses materiais já

⁵ “‘Lunário’ por aludir a um calendário marcado pelas fases da lua. ‘Perpétuo’ porque seus escritores se pretendiam imutáveis. O almanaque que atravessou gerações e rompeu fronteiras mundo afora, chegando aos mais remotos rincões do Brasil, ora a galope, ora enfurnado nas algibeiras de padres e mascates, não demorou a se tornar o livro mais lido no sertão nordestino ao longo de pelo menos dois séculos. É que nele havia uma combinação perfeita: passado, presente e futuro, juntos e misturados, falando não só à razão quanto à emoção e à imaginação dos homens de outrora.”. (TEIXEIRA, 2020, p. 106).

eram vendidos ou doados nas festas populares, feiras livres semanais, missas e reuniões sociais.

Mesmo contando com as atuais tecnologias meteorológicas disponíveis, esse saber segue sendo respeitado no sertão nordestino. O **Encontro dos Profetas Populares da Chuva**, em Quixadá, no coração do sertão central cearense, ocorre no segundo sábado de cada ano desde 1997, reunindo agricultores e profetas e profetisas da chuva dos mais diversos rincões do estado do Ceará e de municípios de estados vizinhos, organizado pelo engenheiro Helder Cortez e pelo Centro de Diretores Lojistas dessa cidade (TADDEI, 2015), na pessoa do Sr. João Soares. Esse evento, segundo Bruno e Martins (2008), atrai também técnicos da Fundação Cearense de Meteorologia (Funceme) e meteorologistas amadores. Seu objetivo norteador é colocar no mesmo ambiente os agentes inerentes à previsão das chuvas – cujo saber varia do empírico ao técnico e do inato ao erudito, em uma polifonia que contribui para a manutenção da cultura das previsões pluviométricas na região.

Além desse, há também outro encontro entre profetas e profetisas da chuva e cientistas em Quixadá: o **Seminário de Estudos Climáticos**, de acordo com Folhes e Donald (2007). Não obstante, o **Encontro dos Profetas Populares da Chuva** citado no parágrafo anterior, o mais conhecido desses dois eventos, objetiva, à luz de Taddei (2015), tanto fornecer aos participantes uma previsão climática que viabilize o planejamento comercial quanto enviar ao governo o prognóstico científico sobre o momento ideal para a distribuição de sementes selecionadas para o plantio. Além desses em Quixadá, temos outros encontros dos profetas e profetisas da chuva em Tauá, Orós e Tejuçuoca – três municípios cearenses (TEIXEIRA *et al.*, 2020).

Para Silva (2017), órgãos governamentais como a Funceme vêm apoiando esse conhecimento antigo, mesclando-o com o conhecimento científico e ajudando a preservá-lo. Todavia, pelo que depreendemos de estudos nacionais e, principalmente, internacionais levados a cabo sobre esse assunto, a Funceme não tem tanta credibilidade entre os pequenos produtores cearenses, que desde a sua fundação, em 1972, a vêm com desconfiança, referindo-se a ela nesses termos:

Un magnífico ejemplo de los peligros que acechan tras la falta de entendimiento entre organismos emisores de pronósticos y agricultores es lo que sucedió con la Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME) en el Estado de Ceará (vid. Lemos et al. 2002 y Pennesi, 2007). Esta unidad de la federación brasileña fue pionera en la utilización de pronósticos estacionales en la planificación agrícola, pues desde los años 90 del pasado siglo la FUNCEME elabora y difunde esta información tanto para gestores públicos involucrados en el desarrollo agrario y la gestión de recursos hídricos como para agricultores. Después de una inicial etapa de ilusión y entusiasmo, el modelo no tardó mucho tiempo en quebrar por los problemas señalados anteriormente: lenguaje inadecuado, pronóstico probabilístico mal entendido, escala espacio-temporal poco útil. Los primeros pronósticos "equivocados" derivaron en fuertes disputas y tensiones sociales y políticas (hemos explicado antes que el pronóstico probabilístico no contempla la regularidad de las lluvias, solamente la cantidad total) y en un descrédito importante de la FUNCEME, de manera que los agricultores no confían más en estos pronósticos, que consideran desvinculados de la realidad natural (CABALAR-FUENTES, 2014, p. 63). La distribución del agua depende las reservas en los *açudes* y las previsiones meteorológicas. Para el Estado, una forma de reducir el riesgo de perder la cosecha ha sido establecer programas que promueven el uso de la información climática como componente de la toma de decisiones; saber si las lluvias serán o no favorables definiría el tipo de cultivo y el momento oportuno de sembrar. Aunque el pronóstico emitido por FUNCEME tiene reputación de ser uno de los más exactos del mundo, muchos agricultores tienen poca confianza en la información climática, que se identifica sistemáticamente con las políticas de gobierno y que ponen en tela de juicio el ancestral conocimiento del clima por parte de los profetas de lluvias, meteorólogos locales, que sin sustento

científico pero amplio conocimiento del ecosistema, emiten recomendaciones que circulan entre los agricultores. (BRIONES-GAMBOA, 2010, p. 189-190).

En la mayoría de las entrevistas realizadas en la zona durante el trabajo de campo, los agricultores además de mostrarse reticentes con los pronósticos de FUNCEME, le agregan un contenido negativo a la información: "Cuando dicen que va llover es que va haber seca". Aunque el pronóstico tenga probabilidades de ser correcto, la imagen negativa de las advertencias es resultado de la desconfianza que produce una información descrita en códigos incomprensibles para la mayoría de las personas. La información climática y de manejo del agua puede ser demasiado compleja, dicho sea de paso, muchos agricultores son analfabetos o tienen estudios básicos deficientes. Esto no quiere decir que un agricultor no tiene las capacidades para entender la información y los sistemas de gestión de agua, sino que la información no es identificada a su experiencia cotidiana. (BRIONES-GAMBOA, 2010, p. 194-195).

In fact, farmers rarely speak directly to meteorologists and instead hear the forecasts through the media reports like this one. [...] People expect a high level of accuracy in FUNCEME's forecasts. Any perceived mistakes provoke critical remarks and have lasting impacts on attitudes, even several years later. This is supported by my survey results, in which more than half (56 percent) of the farmers responded that they do not trust FUNCEME because they are always lying or making mistakes. (PENNESI, 2013, p. 765).

Como defendem Teixeira *et al.* (2020), a Funceme foi criada para fazer a nucleação artificial das nuvens, numa tentativa de sanar os problemas da estiagem constante no sertão cearense, mas essa função pode ter sido mal interpretada pelos sertanejos sem suficiente acesso à informação e pode ter soado pretenciosa, passando erroneamente a ideia de que os homens, "fazendo chover", estariam

se colocando em uma posição semelhante à de Deus, a quem os nordestinos atribuem esta incumbência. Mesmo a Funceme passando a fazer previsões climatológicas a partir de 1990 e preterindo de sua função inicial, fato é que os profetas da chuva, mesmo sendo iletrados ou ágrafos em sua maioria, gozam de mais e melhor prestígio no meio rural pobre do Ceará do que os cientistas e funcionários públicos ou terceirizados desse órgão governamental.

Contudo, ancorando-nos no conceito da ciência cidadã (SANTOS, 2018), que defende a Ecologia dos Saberes, que advoga que não há um conhecimento mais importante do que o outro e para a qual os saberes populares são tão importantes quanto os saberes acadêmicos, acreditamos que a integração, a colaboração e a pluralidade desses entendimentos – o popular e o acadêmico – podem ladear-se e dialogar em prol de nossos pequenos produtores, que dependem das informações acerca das chuvas para seguir com seu labor. Nesse sentido, nosso pensamento encontra apoio na Universidade Estadual do Ceará que, segundo Teixeira *et al.*, (2020), passou a conceder o título de Notório Saber aos Mestres da Cultura⁶ cearenses – conferindo-lhes, assim, um grau universitário.

Apesar da importância dos profetas e profetizas da chuva para a cultura das águas no agreste brasileiro, sua continuidade é uma preocupação cada vez maior. Sobre isso, trataremos a seguir.

O Futuro dos Profetas da Chuva – Até Quando os Teremos?

Nascidos em um ambiente rural que os fez trabalhar na roça desde muito jovens e não lhes permitiu o acesso à educação formal, na grande maioria das vezes, os profetas e profetizas da chuva ancestrais e atuais aprenderam o que sabem sobre a criação de animais, o plantio, a colheita e, principalmente, as experiências de inverno com seus parentes mais velhos (avós, pais, irmãos, tios,

⁶ “A política dos Mestres da Cultura foi criada em 2003 e revista em 2006. Hoje existem 80 mestres no Ceará e, até 2021, haverá 100 mestres. Esses mestres passaram por uma seleção pública, um edital, em que eles têm que apresentar um dossiê. Esse dossiê vai falar da vida e do que eles fazem. No caso dos profetas da chuva, ele deve relatar como é a profecia deles. Se forem escolhidos, eles passam a receber uma pensão vitalícia de um salário mínimo, com o compromisso de manterem e repensarem essa tradição.” (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 53).

primos, padrinhos) e vizinhos. Esse conhecimento vem sendo por eles e elas transmitido também aos seus descendentes e pessoas outras de suas imediações.

Como se destacaram em seus entornos muito cedo por acertarem seus vaticínios pluviais, tornaram-se bastante respeitados em suas comunidades e ainda são tidos como referência quando o assunto é profetizar sobre a vinda ou não da chuva no próximo “inverno”. Mas existe uma preocupação que ronda os profetas da chuva de nosso tempo, em conformidade com Teixeira *et al.* (2020): com o avanço da tecnologia e com os jovens cada vez menos interessados em saberes imensuráveis, intangíveis e que requerem bastante dedicação pessoal, existe a possibilidade concreta de que essa tradição não continue a ser repassada com a mesma entrega de geração em geração como vem sendo até agora – visivelmente mais escassa nos últimos tempos – e que desapareça.

É com lástima que se aponta a probabilidade de testemunharmos saber ancestral morrer aos poucos em um futuro bastante próximo a nós e de que o mesmo fique apenas no inconsciente coletivo como um saber de domínio público – sem a presença de seus bastiões, dos nomes dos profetas e profetisas a ele relacionados (SANTOS, 2017). Com os novos apelos da tecnologia, que cativa os mais jovens com celulares e redes sociais, cujo conteúdo os leva para muito além do mundo rural onde nasceram e foram criados, muitos deles não veem para si um futuro como está sendo o presente de seus parentes e chegados ou como foi o passado de seus parentes. Querem uma vida mais cidadina e mais conectada com as inovações que não têm tanto sentido para quem leva uma vida rural e mais simples. Portanto, na Aldeia Global que o planeta tem se transformado ao longo das últimas décadas, o interesse dos jovens de seguirem a tradição dos profetas da chuva da geração de seus pais e avós vê-se seriamente afetado. Para além disso, ainda conforme Santos (2017), há a questão educacional.

Antigamente, o conhecimento formal não atingia os pontos mais inóspitos do país como vem atingindo nas últimas três décadas, sendo o Ceará, por exemplo, uma referência na Educação Básica no Brasil há algum tempo. Seis das dez melhores escolas públicas brasileiras estão localizadas em Fortaleza e em alguns municípios

cearenses⁷. Com acesso mais direto aos estudos, os sertanejos buscam oportunidades fora de seu rincão de origem e em múltiplas áreas laborais, distanciando-se da possibilidade de seguirem fomentando os labores de seus pais, avós e antepassados.

Outro infortúnio que nos afasta cada vez mais das profecias da chuva antes certeiras e hoje nem tanto é a drástica mudança climática pela qual estamos passando e que reconfigura paisagens, faunas, floras e, conseqüentemente, repercute no acerto ou não dos presságios. Isso que faz com que futuros profetas e profetisas da chuva vocacionados não tenham mais o suporte sobre o qual fazer previsões precisas e fidedignas, uma vez que séculos de conhecimento empírico sobre o comportamento da natureza tem-se visto mudado ao longo das últimas décadas devido às más ações do homem contra seu entorno e à resposta desses maus tratos exposta na forma de cataclismos que impactam nas secas (TEIXEIRA, 2020).

Por essas e outras questões, constatamos que trabalhos acadêmicos como este que ora apresentamos têm validade e relevância para a Ciência porque, juntamente com outros na mesma temática e egrégora, servem como relicários de costumes e tradições fadados a desaparecer com o transcurso do tempo por não contarem mais, na atualidade, com tantos disseminadores como contavam outrora. Ademais das ações que já estão em andamento para preservar esse patrimônio imaterial, sejam elas acadêmicas ou não, e que estão ligadas às profecias das chuvas, cabe a nós nos aproximarmos e nos apropriarmos dessa cultura viva que subjaz à de verniz na qual vivemos, e aprendermos com ela, disseminando-a também, começando pela escola.

A Escola como Partícipe na Manutenção de Tradições Ancestrais de Oralidade – Foco nos Profetas da Chuva

É de extrema relevância que repensemos não somente uma forma de preservarmos academicamente esse conhecimento vetusto como também de expô-lo na Educação Básica desde as séries iniciais,

⁷ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/11/5048425-seis-das-10-melhores-escolas-publicas-ensino-medio-no-brasil-sao-do-nordeste.html>. Último acesso: 22-04-2023.

no Nordeste, a fim de que nosso alunado, pertencente à mesma região que os profetas e profetisas da chuva, entre em contato com essa sabedoria de cunho popular e intuitivo o mais cedo possível – o que evitará muito do preconceito que se imprime a temas ligados à nossa cultura, como defende Freire (1987).

É preciso que não somente os profetas da chuva, mas todos os agentes populares que fazem ou fizeram parte de nossa vida e da vida de nossos antepassados sejam apresentados às novas gerações que os conhecem pouco ou que os desconhecem completamente – ou porque jamais os viram ou porque jamais tiveram sobre eles mais do que informações pífias e superficiais.

Para formar o cidadão que Freire (1987) e Santos (2018) enaltecem em suas obras como completo, a cultura popular e a ecologia dos saberes funcionam de maneira equilibrada: o teórico junto com o empírico, o senso comum unido ao saber científico e a cultura do povo fundida ao nosso arcabouço de conhecimentos alinhados com as tecnologias oriundas da era cibernética na qual estamos mergulhados. Nenhum deles é melhor ou pior do que o outro, ao contrário: esses conhecimentos complementam-se, uma vez que estão todos em linha de paridade. Mais do que isso: somam-se e multiplicam-se uns pelos outros se bem soubermos usar o potencial que têm para produzir ainda mais conhecimentos se forem trabalhados interdisciplinarmente.

Almejando ter essa integridade considerada, absorvida e trabalhada como Freire (1987) e Santos (2018) a idealizam, é imprescindível contarmos com a participação da escola neste processo, com o fito de infundir em nossos discentes o apreço pelo que é imaterialmente tangível e que merece permanecer respeitado e transmitido como elemento inerente à nossa formação – ainda mais se estamos falando em termos de Nordeste e de nordestinos, para quem esse saber importa mais.

Para que o consigamos (já que é um desafio imenso validar o discurso de sertanejos muitas vezes analfabetos para aprendentes que não o são e estão cativados pelo mundo virtual, em rota de colisão direta com o ambiente hostil do sertão e sua realidade áspera), é necessário que se crie na escola um ambiente de acolhida e de apreço para com esses sábios da natureza e os outros agentes

da cultura popular desta parte do país, a fim de que suas palavras impregnadas de empirismo atravessem a experiência estudantil e implantem em nossos jovens a reverência que esses seus contemporâneos e seus antepassados fazem jus.

O título de “Notório Saber em Cultura Popular” conferido pela Uece aos Mestres do Mundo, certificado pela Secretaria da Cultura do Ceará (Secult-Ce), dentre os quais estão vários profetas da chuva, lhes permite lecionar em todos os níveis de ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior, de acordo com Teixeira *et al.* (2020). Ademais, ainda segundo Teixeira *et al.* (2020), a Secult-Ce vem realizando atividades em parceria com a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-Ce), especialmente nas Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino Médio, utilizando-se do projeto “Escolas com os Mestres e Mestras da Cultura”, cuja intenção é atingir também os docentes e discentes da Uece, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Regional do Cariri (Urca).

Com esse objetivo, o trabalho a ser feito é interdisciplinar. Em outras palavras: a Literatura, a História, a Sociologia e a Filosofia, apenas para citar algumas disciplinas que podem aderir ao projeto, dialogam perfeitamente com os saberes trazidos pelos profetas e profetizas da chuva. Destarte, todas as atividades que envolvam estes agentes e nossos alunos e alunas são válidas: desde o contato entre eles e elas por meio de eventos escolares, oficinas e aulas de campo à produção conjunta de materiais didáticos, audiovisuais e midiáticos. Conforme Paulo (2022, p. 6):

A Educação Popular freiriana, baseada na pedagogia crítica emancipadora/revolucionária é dialógica na prática e na teoria, cuja “epistemologia libertadora” (FREIRE; SHOR, 2013, p.130) é uma construção permanente, a qual as bases teóricas se aportam pelas/nas lutas políticas, educativas, metodológicas que visam a transformação social.

Assim sendo, esses conhecimentos ultrapassarão os muros da escola (e da universidade, mais à frente) e retornarão à comunidade resignificados, em uma retroalimentação impreterível para a continuidade de tradições ancestrais como esta e outras, que

merecem não somente seu entendimento e sua divulgação, mas sua prática e preservação, com o respeito e o amor que lhes são devidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando resguardar esse saber popular, pertencente ao imaginário místico do sertanejo pretérito e atual e que se vê ameaçado pela notória indiferença das gerações mais jovens para consigo, dissertamos nesse artigo não somente sobre os profetas e as profetizas da chuva e um pouco do muito de sua *expertise* como também sobre o que os ronda em termos de relevância sócio-econômico-cultural e sua continuidade.

As conclusões às quais chegamos nos remetem às suas factíveis técnicas primitivas de vaticínio acerca da presença ou da ausência das águas pluviais na presente ou na próxima quadra invernos, essenciais para os pequenos agricultores e pequenos pecuaristas do sertão, que dependem da chuva para o exercício de seu labor e que seguem cooperando para que esse conhecimento continue a ser repassado, ainda que temam que as gerações vindouras não se interessarão tanto por dar seguimento às suas práticas.

Por isso, é de imprescindível valia que a escola tenha em seu calendário de eventos e de aulas ordinárias, um plano interdisciplinar que envolva os ensinantes e os aprendentes em assuntos culturais concernentes ao seu entorno, tal como sugere Freire (1987), mesclando a educação popular à agenda de disciplinas exigidas para cada ano letivo. Com essa aproximação, ganham todos: o alunado e o professorado, porque entram em contato com saberes que não teriam como adquirir nos livros didáticos; e os profetas e profetizas da chuva, que têm seu legado tratado não somente na escola em si, mas na Academia também, nas investigações científicas, assegurando-lhe a conservação, o cuidado e a divulgação.

Muito temos ainda por investigar nessa seara tão fecunda e tão visceralmente ligada às nossas raízes, história e cultura como o são as profecias das chuvas. Por isso, na tentativa de resgatar ecos da memória e de documentar o presente, após esta pesquisa exploratória aqui plasmada, aprofundaremos nossos estudos sobre

essa temática em nosso próximo passo investigativo: ao biografarmos alguns desses homens e mulheres cujas narrativas de vidas e experiências de inverno cristalizaremos em forma de livro.

Podemos afirmar, em resumidas palavras, que a voz desses arautos do sertão pertence ao campo da resistência – com sua poética oral e tendo por trás de si a troca de saberes que nos caracterizam como um povo que surgiu a partir do amálgama de muitos outros. Os profetas e profetizas da chuva, naturalmente sábios ainda que parcamente letrados ou nem isso, representam uma cultura que pouco a pouco se perde, **mas que tal como o mandacaru que flora na seca, se regada, seguirá florescendo.**

Referências

BRIONES-GAMBOA, Fernando. ¿Sequía natural o sequía hidrológica? Políticas públicas y respuestas sociales en el perímetro irrigado de Icó-Lima Campos, Ceará. In: TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura (Orgs.). **Depois que a Chuva não Veio: respostas sociais às secas no Nordeste, na Amazônia e no Sul do Brasil.** p.177-202, Fortaleza, FUNCEME, CIFAS, 2010.

BRUNO, Fernanda; MARTINS Karla Patrícia Holanda. Profetas da Natureza: ver e dizer no Sertão. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 1-12, jan.-jun., 2008.

CABALAR-FUENTES, Manuel. Predicción Meteorológica Estacional y su Comunicación II Pequeño Agricultor en el Nordeste de Brasil. **Investigaciones Geográficas**, n. 62 p. 57-66, Alicante, jul.-dic.,2014.

CÂMARA, Yls Rabelo. Profetas da chuva quixadaenses: ancestralidade, cultura popular, oralidade, memória, resistência. **Revista Ensino em Perspectiva**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

FOLHES, Marcelo Theophilo; DONALD, Nelson. Previsões Tradicionais de Tempo e Clima no Ceará: o conhecimento popular a serviço da Ciência. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 19-31, dez., 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNES, Eurípedes; ROSA, João Guimarães. E o Mar Virou Sertão. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; BRAGA, Ricardo Augusto Pessoa; LIMA, Rozeane Albuquerque; MEDEIROS, Salomão de Sousa (Org.). O Encolhimento das Águas. **INSA**, 2018.

GONÇALVES, Tiago Cargnin; BERTINO, Raimundo Daldenberg Pereira. Sinais da Natureza Profecias e Previsões Meteorológicas no Sertão do Pajeú. **Revista de Geografia**, Recife, v. 35, n. 1 (Especial), p. 30-39, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular Freiriana como Paradigma da Educação no Campo e da Educação Ambiental. **Geog Ens Pesq**, Santa Maria, v. 26, Ed. Esp. e4, p. 1-18, 2022.

PENNESI, Karen. Predictions as Lies in Ceará, Brazil: The Intersection of Two Cultural Models. **Anthropological Quarterly**, v. 86, n. 3, p. 759-790, 2013.

PEREIRA, Edson Barbosa. Etnoclimatologia e a Percepção dos Agricultores sobre as Experiências de Chuvas e Secas em Serra de São Bento-RN, Nordeste do Brasil. 74 f. **TCC** (Monografia). Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Belarmino Alves. Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Geografia, Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Guarabira, 2019.

SANTOS, Elaine Cristina. A Etnoclimatologia e os Agricultores no Município de Pinhõezinhos (Paraíba, Nordeste do Brasil). 33 f. **TCC** (Monografia). Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Belarmino Alves. Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Geografia, Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Guarabira, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Perdizes: Cortez Editora, 2018.

SANTOS, Helen Niedja Ferreira dos; ALVES, Carlos Antônio Belarmino; ARRUDA, Luciene Vieira de; SANTOS, Ana Célia Fidélis dos; SILVA, Ana Paula Targino da; SILVA, Aryan Carlos de Oliveira; SILVA, Danieli Rodrigues da; ARAÚJO, Janielly Taísa Macena de; SILVA, Maria Aparecida Oliveira. Profetas da Chuva e Mudanças Climáticas nas Comunidades de Filgueiras, Jaguaré e Olho D'Água.

Anais do Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental e Sustentabilidade, v. 5, p. 677-685, 2017.

SEVERINO, Cristiany Assis; SOARES, Ana Paula Vilela; ROCHA, Daniella Medeiros Moreira; SOUZA, Ildeth Dias. Profetas da Chuva: A Cultura Brasileira Expressa pela Moda. **Revista de Trabalhos Acadêmicos**, Campus Niterói, n. 13, p. 1-13, 2016.

SILVA, Aline de Souza. Percepção dos Profetas da Chuva sobre as Mudanças Climáticas nas Comunidades Lagoa do Castro, Utinga e Saquaiaba, Mulungu-PB, Nordeste do Brasil. 64 f. **TCC (Monografia)**. Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Belarmino Alves. Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Geografia, Curso de Licenciatura Plena em Geografia, 2018.

SILVA, Geisa de Oliveira Araújo. Experiência e Conhecimento dos Profetas da Chuva na Comunidade Rural de Matas do Riachão, no Município de Cacimba de Dentro-PB, Nordeste do Brasil. 37 f. **TCC (Artigo)**. Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Belarmino Alves. Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Geografia, Curso de Licenciatura Plena em Geografia, 2017.

SILVA, Neusiene Medeiros da; ANDRADE, Anna Jéssica Pinto de; ROZENDO, Cimone. 'Profetas da Chuva' do Seridó potiguar, Brasil. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 9, n. 3, p. 773-795, set.-dez., 2014.

TADDEI, Renzo. **Meteorologistas e Profetas da Chuva. Conhecimentos, Práticas e Políticas da Atmosfera**. São Paulo: Terceiro Nome, 2017.

TADDEI, Renzo. Os Profetas da Chuvas do Sertão como Produção Midiática. **Anais**. Latin American Studies Association, 14f., 2015.

TEIXEIRA, Benedito; ALBUQUERQUE, Claudia; PAULA, Ethel de. Os Profetas. **Pelo observar da natureza e o desejo de chover**. João Pessoa: Gráfica Santa Marta LTDA, 2020.

Recebido em: *Abril/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.

AGRADECIMENTO E DEDICATÓRIA

AGRADECEMOS E DEDICAMOS este artigo ao Sr. Helder Cortez, por sua calorosa acolhida à nossa proposta, por sua generosa colaboração para conosco e por sua solicitude ímpar, de todos conhecida e por todos reconhecida. **GRATIDÃO**, sobretudo, por dar visibilidade, junto a outros voluntários e voluntárias, a esses nossos irmãos e irmãs que, por meio de sua prática vaticinal lapidada por séculos de observação e de sensibilidade, nos unem a tantas dores, a tantas crenças, a tantos sonhos e a tantos logros de nossos antepassados e contemporâneos nordestinos – que dão vida e sentido ao verbo freiriano **ESPERANÇAR!!!**