

# LES

ISSN 1518-0743 (impressa)  
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

## UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 24 | n. 42 | maio./ago. | 2019



**Universidade Federal do Piauí**  
**Centro de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**





## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

**Reitor** | José Arimatéia Dantas Lopes  
**Vice-Reitora** | Nadir do Nascimento Nogueira  
**Pró-Reitor de Pesquisa** | João Xavier da Cruz Neto  
**Pró-Reitora de Pós-Graduação** | Regina Lúcia Ferreira Gomes  
**Superintendente de Comunicação Social** | Jacqueline Lima Dourado  
**Diretor da EDUFPI** | Ricardo Alaggio Ribeiro

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO** | *CAMPUS* MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
**Diretor** | Luis Carlos Sales

**Vice-Diretora** | Zozilena de Fátima Fróz Costa

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Coordenadora** | Maria da Glória Moura de Carvalho  
**Vice-Coordenadora** | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Editora** | Neide Cavalcante Guedes  
**Editoras Adjuntas** | Maria da Glória Carvalho Moura  
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### COMITÊ EDITORIAL

**Ademir Damásio** | Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**Antonio de Pádua Carvalho Lopes** | Universidade Federal do Piauí  
**Antônio Gomes Alves Ferreira** | Universidade de Coimbra –Portugal  
**Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa** | Universidade de Lisboa  
**Ademir José Rosso** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Ana Valéria Marques Fortes Lustosa** | Universidade Federal do Piauí  
**Anna Maria Piussi** | Università di Verona | Itália  
**Antônia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí  
**Diomar das Graças Motta** | Universidade Federal do Maranhão  
**Jefferson Mainardes** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Júlio Emilio Diniz-Pereira** | Universidade Federal de Minas Gerais  
**Luiz Botelho Albuquerque** | Universidade Federal do Ceará  
**Manoel Oriosvaldo de Moura** | Universidade de São Paulo  
**Maria Cecília Cortez Christiano de Souza** | Universidade de São Paulo  
**Maria Juraci Maia Cavalcante** | Universidade Federal do Ceará  
**Maria Luiza Sussekind** | Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**Maria Salomilde Ferreira** | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**Maria Teresa Ribeiro Pessoa** | Universidade de Coimbra | Portugal  
**Maria Vilani Cosme de Carvalho** | Universidade Federal do Piauí  
**Marília Pinto de Carvalho** | Universidade de São Paulo  
**Mariná Holzmann Ribas** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Nicolas Davies** | Universidade Federal Fluminense  
**Stella Maris Bortoni Ricardo** | Universidade de Brasília  
**Vera Maria Fidal Peroni** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### ENDEREÇO PARA CONTATO

**Universidade Federal do Piauí**  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”  
*Campus* Min. Petrónio Portela – Ininga  
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214  
E-mail: [revistales.ppped@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppped@ufpi.edu.br)  
[www.ojs.ufpi.br](http://www.ojs.ufpi.br)  
Web:<<http://www.ufpi.br>>  
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

UFPI / CCE  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 24 | n. 42 | maio./ago. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2442p456>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN - 1518-0743, Ano 24, n. 42, maio./ago. 2019

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Versão on-line:** <http://www.ufpi.br/ppged>

**Projeto Gráfico/Capa/Diagramação** Carlos Alberto A. Dantas  
**Revisora do Idioma Inglês** Renata Cristina da Cunha  
**Instruções para os colaboradores/autores** Vide final da revista  
**Pede-se permuta** We ask for exchange

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 24, n. 42 (2019) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 –456p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral  
(maio./ago. 2019)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)  
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

---

**Tiragem:** 500

**Indexada em/ Indexed in:**

**IRESIE** – Índice de Revistas em Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

**DIADORIM** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

**EDUBASE** – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

**LATINDEX** – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

**PORTAL LivRE!** – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da **CAPES**

**Sumarios.org**



## Editorial | 11

### Artigos

#### **A DEFESA DA “EDUCAÇÃO DOMICILIAR” ATRAVÉS DO ATAQUE À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISSENSO | 23**

Fernando de Araujo Penna

#### **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA NO RESGATE DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO | 58**

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

#### **EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA | 93**

Eliana de Sousa Alencar Marques

#### **DO GÊNERO À RELIGIÃO: IDENTIDADES E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA | 124**

Carlos Norberto Berger

Samuel Klauck

#### **CINEMA, EDUCAÇÃO E AFRICANIDADE: CORPO NEGRO E TERRITÓRIO NO DOCUMENTÁRIO SERGIPANO “NADIR DA MUSSUCA” | 161**

Wolney Nascimento Santos

Fabio Zoboli

Renato Izidoro da Silva

#### **MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO E (RE) SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 199**

Jéssica Francine Ferreira da Silva

Ana Paula Gestoso de Souza

#### **“TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA”: O DISCURSO DE NEGAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO | 242**

Valci Melo

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

#### **MATERIAIS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS E ALTERNATIVOS PARA A ESTIMULAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS: UMA PRODUÇÃO DOCENTE | 274**

Simone Pereira Monteiro

Ediclea Mascarenhas Fernandes

**O CARRER DAS VIDAS SECAS AO ENSINO SUPERIOR – PARFOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INTERGERACIONAIS | 301**

Andrea Abreu Astigarraga

**TENDÊNCIAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS | 335**

Sérgio Fabiano Anibal

Patrícia Dalla Torre

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL DIANTE DAS DIFERENÇAS | 371**

Arthur Emanuel Leal Abreu

Gilsilene Passon Picoretti Francischett

**O CAMPUS AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM: EXTENSÃO E PIONEIRISMO EM UM CONTEXTO DE CONTRADIÇÕES | 406**

Francisca Márcia Lima de Sousa

Anselmo Alencar Colares

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 441****FORMULÁRIO DE PERMUTA | 455****FICHA DE ASSINATURA | 456**

## Editorial | 11

### Articles

***THE DEFENSE OF "DOMICILIARY EDUCATION" THROUGH THE ATTACK ON DEMOCRATIC EDUCATION: THE SPECIFICITY OF THE SCHOOL AS A SPACE OF DISSENT | 24***

Fernando de Araujo Penna

***YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE PROEJA ON RESCUE OF THE SCHOOLING AND PROFESSIONALIZATION'S RIGHTS | 59***

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

***EDUCATION FOR HUMAN FORMATION: CONFRONTATION PRACTICE BEFORE THE CRISIS OF BRAZILIAN DEMOCRACY | 94***

Eliana de Sousa Alencar Marques

***FROM GENDER TO RELIGION: IDENTITIES AND MEMORY IN HISTORY SCHOOL TEXTBOOKS | 125***

Carlos Norberto Berger

Samuel Klauck

***MOVIE, EDUCATION AND AFRICANITY: BLACK BODY AND TERRITORY IN THE DOCUMENTARY "NADIR DA MUSSUCA" | 162***

Wolney Nascimento Santos

Fabio Zoboli

Renato Izidoro da Silva

***FORMATIVE MEMOIRS: REFLECTING ABOUT CONSTRUCTION AND (RE) MEANING OF THE IDENTITY OF TEACHERS IN THE CHILDHOOD EDUCATION | 200***

Jéssica Francine Ferreira da Silva

Ana Paula Gestoso de Souza

***"BECOME A TEACHER AND INCREASE YOUR INCOME": THE DENIAL SPEECH OF TEACHING AS A PROFESSION | 243***

Valci Melo

Maria Do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

***ACCESSIBLE AND ALTERNATIVE PEDAGOGICAL MATERIALS FOR THE STIMULATION OF CHILDREN WITH ZIKA VIRUS CONGENITAL SYNDROME: A TEACHING PRODUCTION | 275***

Simone Pereira Monteiro

Ediclea Mascarenhas Fernandes

***FROM BARREN LIVES TO HIGHER EDUCATION - PARFOR: (AUTO)BIOGRAPHICAL INTERGENERATIONAL NARRATIVES | 302***

Andrea Abreu Astigarraga

***TRENDS OF THE TEACHERS EDUCATION ON BRAZILIAN ACADEMIC JOURNALS | 336***

Sérgio Fabiano Anibal

Patrícia Dalla Torre

***FUNDAMENTAL RIGHT TO A QUALITY EDUCATION: PEDAGOGY OF MULTILITERACIES AND DECOLONIAL THINKING IN THE FACE OF DIFFERENCES | 372***

Arthur Emanuel Leal Abreu

Gilsilene Passon Picoretti Francischett

***UFSC'S ADVANCED CAMPUS IN SANTARÉM: EXTENSION AND PIONEERING IN A CONTRACT CONTEXT | 407***

Francisca Márcia Lima de Sousa

Anselmo Alencar Colares

**INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 446**

**EXCHANGE | 455**

**SIGNATURE | 456**



## Editorial | 11

### Artículos

**LA DEFENSA DE LA "EDUCACIÓN DOMICILIAR" A TRAVÉS DEL ATAQUE A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCUELA COMO ESPACIO DE DISENTACIÓN | 25**

Fernando de Araujo Penna

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: EL PROEJA EN EL RESCATE DEL DERECHO A LA ESCOLARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN | 60**

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

**EDUCACIÓN PARA FORMACIÓN HUMANA: PRÁCTICA DE ENFRENTAMIENTO EN MEDIO A LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA BRASILEÑA | 95**

Eliana de Sousa Alencar Marques

**DEL GÉNERO A LA RELIGIÓN: IDENTIDADES Y MEMORIA EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE HISTORIA | 125**

Carlos Norberto Berger

Samuel Klauck

**CINEMA, EDUCACIÓN Y AFRICANIDAD: CUERPO NEGRO Y TERRITORIO EN EL DOCUMENTARIO SERGIPANO "NADIR DA MUSSUCA" | 162**

Wolney Nascimento Santos

Fabio Zoboli

Renato Izidoro da Silva

**MEMORIAS DE FORMACIÓN: REFLEXIONANDO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN Y (RE) SIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL | 201**

Jéssica Francine Ferreira da Silva

Ana Paula Gestoso de Souza

**"SE CONVIERTA EN PROFESOR Y AUMENTE SU RENTA": EL DISCURSO DE NEGACIÓN DE LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN | 243**

Valci Melo

Maria Do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

**MATERIALES PEDAGÓGICOS ACCESIBLES Y ALTERNATIVOS PARA LA ESTIMULACIÓN DE NIÑOS CON EL SÍNDROME CONGENITO DEL ZIKA VIRUS: UNA PRODUCCIÓN DOCENTE | 276**

Simone Pereira Monteiro

Ediclea Mascarenhas Fernandes

**LA CARRERA DE LAS VIDAS SECAS A LA CORTE SUPERIOR - PARFOR: NARRATIVAS (AUTO)  
BIOGRAFICAS INTERGERACIÓN | 302**

Andrea Abreu Astigarraga

**TENDENCIAS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PERIÓDICOS ACADÉMICOS  
BRASILEÑOS | 337**

Sérgio Fabiano Anibal

Patrícia Dalla Torre

**DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD: PEDAGOGÍA DE LOS  
MULTILETRAMENTOS Y PENSAMIENTO DECOLONIAL DELANTE DE LAS DIFERENCIAS | 373**

Arthur Emanuel Leal Abreu

Gilsilene Passon Picoretti Francischett

**CAMPUS AVANZADO DE LA UFSC EN SANTARÉM: AMPLIACIÓN Y PIONERÍA EN UN CONTEXTO DE  
CONTRATO | 408**

Francisca Márcia Lima de Sousa

Anselmo Alencar Colares

**INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS COLABORACIONES | 450**

**FORMULÁRIO DE PERMUTA | 455**

**FICHA DE ASSINATURA | 456**

# Editorial

**NEIDE CAVALCANTE GUEDES**

Editora Chefe – Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 42, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover o intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Os artigos que compõem este número problematizam temáticas atuais e instigantes para o campo da Educação, dos quais destacamos: A Formação de Professores e a Prática em contextos diversos que permeiam as 12 (doze) produções que ora disponibilizamos.

No artigo **“A DEFESA DA “EDUCAÇÃO DOMICILIAR” ATRAVÉS DO ATAQUE À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISSENSO”**, Fernando de Araujo Penna contribui com um debate teórico sobre a escolarização doméstica (*homeschooling*) no que concerne à educação pensada como uma questão pública, analisar a maneira como vem sendo feita da defesa da escolarização doméstica no Governo Bolsonaro e a proposta concreta apresentada no formato de um projeto de lei e, por fim, usar este debate para pensar a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar em comparação com aquela que acontece em outros espaços. Recorre às reflexões teóricas de Jacques Rancière sobre o dissenso (definido como a presença paradoxal de dois mundos em um só) e à bibliografia existente sobre a escolarização doméstica que se

aproxima das questões aqui discutidas e defende o argumento de que o debate sobre a educação democrática precisa enfatizar a especificidade da escola como um espaço de socialização aberta pelo dissenso e que faz parte da rede de proteção de crianças e adolescentes. O autor conclui afirmando que o desafio para a socialização escolar é construir um mundo comum onde estes diferentes mundos possam entrar em diálogo, onde possamos aprender com a diferença. Essa é a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar.

Em **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA NO RESGATE DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO”** Lélia Cristina Silveira de Moraes e Natália Cristina Goiabeira dos Santos discutem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478/05, revogado pelo Decreto nº 5.840/06, com foco no currículo integrado. As autoras destacam que a importância de um programa como o PROEJA, para a EJA não se encontra somente em suas concepções de ensino, mas também pelo fato de ser um programa que almeja a consolidação como política pública nacional. Com o currículo integrado, na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, o PROEJA busca, então, uma formação omnilateral, compreendendo o trabalho como princípio educativo e não mercadológico. Suas conclusões são no sentido de que materializar um programa como o PROEJA que vai na contramão dessa formação é de fato um desafio, mas extremamente necessário, para que o público que sempre será atingido pela desigualdade socioeconômica, possa ter garantido o direito a uma escolarização in-

tegral. Por isso, é necessário estar atento ao processo formativo constante dos professores, dos gestores, sustentar teoricamente os Planos de Curso para que fique claro o objetivo a ser alcançado.

Eliana de Sousa Alencar Marques no artigo **“EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA”** objetiva apresentar argumentos que comprovem que uma das condições necessárias à superação da realidade na qual se encontra hoje o Brasil é a promoção de uma educação para a formação humana, ou seja, uma educação que se constitua como meio capaz de superar os obstáculos da realidade concreta, uma educação que, segundo Mészáros (2005), ofereça condições concretas de libertação para todos. A autora enfatiza a urgente e necessária discussão sobre educação pública democrática, laica, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos como condição fundamental no enfrentamento da realidade concreta e conclui afirmando que sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação da cultura coletivamente produzida, dificilmente os educandos alcançarão nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais.

**“DO GÊNERO À RELIGIÃO: IDENTIDADES E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA”** de autoria de Carlos Norberto Berger e Samuel Klauck tematiza os discursos sobre as condições femininas e suas implicações na construção de identidades religiosas e/ou étnicas, e é resultante de pesquisa em que se investigou sobre a maneira como as referências às relações de gênero existentes em livros didáticos de História contribuem para a construção da identidade religiosa e étnica dos grupos humanos,

neles, denominados árabes e/ou muçulmanos. Inicia discutindo as referências teórico-metodológicas que serviram como aporte para a pesquisa. explana os procedimentos metodológicos que foram utilizados, bem como os recortes e percursos pelos quais se optou para proceder à análise e focaliza a apresentação dos dados extraídos das diversas obras, para em seguida, apresentar a análise dos dados obtidos e, por último, são tecidas discussões e reflexões em torno dos resultados obtidos nas análises.

No artigo **“CINEMA, EDUCAÇÃO E AFRICANIDADE: CORPO NEGRO E TERRITÓRIO NO DOCUMENTÁRIO SERGIPANO “NADIR DA MUSSUCA”**, Wolney Nascimento Santos, Fabio Zoboli e Renato Izidoro da Silva analisam o curta-metragem sergipano Nadir da Mussuca (2015) de Alexandra Gouvêa Dumas interpelando o corpo negro a partir da temática do território. Parte-se do pressuposto que o cinema – enquanto ferramenta pedagógica – contribui para reflexionar a história, a memória e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes na formação do povo brasileiro instituída na lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade desta temática. Ressaltam que no âmbito da filmografia, o corpo negro consiste em uma referência geradora de identificação no interior dos processos culturais de resgate ou fortalecimento de identidades étnico-raciais que sofreram processos de desidentificação. Assim, acreditamos que a filmografia negra, isto é, o cinema produzido por negros, significa a possibilidade de a comunidade negra habitar o imaginário brasileiro desde outras perspectivas que não aquelas replicantes do corpo negro nas funções socialmente subalternas. no âmbito da filmografia, o corpo negro consiste em uma referência geradora de identificação no interior dos proces-

tos culturais de resgate ou fortalecimento de identidades étnico-raciais que sofreram processos de desidentificação. Os autores concluem seus escritos afirmando que o documentário em pauta não apenas localiza o Quilombo Mussuca no contexto político, econômico e cultural contemporâneo. Ao localizar a Mussuca no eixo passado-presente, o filme abre um horizonte para sua circulação em novos territórios, embora não possamos saber exatamente quais serão essas novidades. Sobre a analogia com a expansão romana até a Bretanha, Hingley (2010, p. 28) explica que os ingleses projetaram um futuro de poder político, econômico e cultural apoiados na identidade com Roma.

Jéssica Francine Ferreira da Silva E Ana Paula Gestoso de Souza em **“MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO E (RE) SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”** investigam indícios da construção da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Infantil observando elementos que influenciaram fortemente esse processo. Para as autoras, o brincar auxilia no processo de formação, construção, socialização e no desenvolvimento de diversas habilidades, uma vez que ao brincar as crianças expõem seus sentimentos (revivendo angústias, conflitos e alegrias), aprendem, sentem, exploram, se movimentam, entre outros, lidando com complexas dificuldades psicológicas e concluem afirmando que essas premissas acerca da identidade docente, os memoriais das professoras revelaram o quanto suas experiências antes mesmo da formação inicial também foram e são constituintes de suas identidades docentes. Assim, ao evocarem suas memórias, a família foi apresentada como um elemento importante para a formação dessas professoras. Além disso, algumas

professoras vivenciaram experiências que não foram positivas na época da Educação Infantil, o que as levou a querer ser professoras diferentes das que tiveram naquele período. Reafirmando, por fim ser fundamental que a formação inicial e continuada leve em consideração as concepções dos futuros professores e docentes sobre a Educação Infantil, suas intencionalidades e práticas, a fim de propiciar que eles próprios as questionem e forneçam elementos que possam alterá-las, caso seja necessário.

No artigo **“TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA”: O DISCURSO DE NEGAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO** Valci Melo e Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante analisam o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil e no decorrer do texto, demonstra-se ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica. Nas conclusões os autores reafirmam que o discurso das redes educacionais Anhanguera e Unopar, ambas do sistema Kroton, desqualifica o magistério como profissão, legitima sua desvalorização social (tratando-o como atividade complementar, como “mais uma habilitação”, como bico), e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício. Esse discurso, como apontamos ao longo do estudo, não é algo novo, original, e sim, um trabalho de reformulação-paráfrase operado no interior da Formação Discursiva do Mercado, na qual a docência aparece como habilitação ou, no máximo, como ocupação econômica de segunda categoria.

Simone Pereira Monteiro e Ediclea Mascarenhas Fernandes no artigo intitulado **“MATERIAIS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS E**



**ALTERNATIVOS PARA A ESTIMULAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS: UMA PRODUÇÃO DOCENTE**”, consideram de grande importância Investir nas pesquisas que envolvem as crianças com a Síndrome Congênita do Zika Virus *é garantir um futuro saudável, acessível e com mais qualidade de vida proporcionando maiores oportunidades para essas crianças que foram afetadas por uma inesperada epidemia.* Para as autora o material exposto neste relato pode ser usado não apenas com crianças com a SCZV, mas com outras crianças que apresentam outras alterações no desenvolvimento pela eficácia do material, assim como pode ser usado em creches onde atendem crianças de zero a três anos de idade e reafirmam que a produção de materiais acessíveis pelo docente é uma proposta enriquecedora, além de possuir um custo de baixo valor econômico onde o professor utiliza muitos materiais de seu cotidiano. Acreditam que o olhar docente sobre a necessidade de seu grupo é crucial no bom desenvolvimento do seu trabalho. A produção de materiais pedagógicos possibilita a interferência desse professor em sua prática atribuindo meios de efetivá-la sem esperar recursos vindo de fora da escola, o que atrapalha e retarda o desenvolvimento dos alunos.

**“O CURRER DAS VIDAS SECAS AO ENSINO SUPERIOR – PARFOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INTERGERACIONAIS”** de autoria de Andrea Abreu Astigarraga tem como objeto de estudo o processo de inclusão no ensino superior de estudantes universitários (as), oriundos da zona rural, que tiveram experiência da *cultura do trabalho infantil* na região norte do estado do Ceará. Identifica e analisa o impacto das atuais políticas públicas de formação de professores no contexto do semiárido,

especialmente, na região norte do estado do Ceará, onde atua a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e funciona o PARFOR, visando descrever as narrativas (auto)biográficas das alunas-professoras do PARFOR e de seus familiares, comparando as mudanças e permanências da infância e os processos formativos pessoais e educacionais, entre as três gerações: filhos, pais e avós. Na perspectiva da autora é através das narrativas escritas pelas (os) universitárias (os) do PARFOR da UVA que nas relações intergeracionais a família é a base interrelacional e educacional para a criança, pois a partir da mesma, é possível uma troca de saberes, emoções, aprendizagens singulares e sociais, desenvolvendo dessa forma, a identidade do *ser crianças* entre as gerações.

Em “**TENDÊNCIAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS**”, Sérgio Fabiano Anibal e Patrícia Dalla Torre fazem o mapeamento dos periódicos científicos da área de Educação para melhor compreensão das tendências, discussões e fundamentação teórica sobre o tema Formação de Professores. Esta investigação ocorreu com base nas seguintes revistas: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação* (1979), *Pro-Posições* (1990) e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (1993). Os autores identificaram que as referências bibliográficas mais recorrentes, que se articulam às categorias, centram-se em Acácia Kuenzer, Maurice Tardif, Demerval Saviani, José Contreras e Paulo Freire e concluem reafirmando que as revistas acadêmicas, apontam e constituem arenas de debate onde a escolha da palavra por seus autores e a argumentação em prol de uma escolha ou de outra demarcam esta vivacidade, caracterizada por meio de marcadores de posições metodológicas e científicas no campo educacional brasileiro.

Arthur Emanuel Leal Abreu e Gilsilene Passon Picoretti Francischett no artigo intitulado **“DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL DIANTE DAS DIFERENÇAS”** discutem a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, diante do reconhecimento das diferenças existentes na sala de aula. Embora as escolas, tradicionalmente, forneçam um ensino uniforme e pretensamente igualitário, faz-se necessário considerar as multiplicidades inerentes aos alunos. Para os autores, incorporar as culturas dos educandos pode ter um papel decisivo nas atividades de ensino, facilitando a aprendizagem e/ou tornando-a significativa, à medida que o estudante consegue perceber as correlações entre os conteúdos estudados e sua realidade e chegam a concluir que a Pedagogia dos Multiletramentos desempenha um importante papel, no sentido de incorporar as múltiplas culturas e linguagens nos processos de ensino-aprendizagem.

Fechando esta edição, Francisca Márcia Lima de Sousa e Anselmo Alencar Colares no artigo **“O CAMPUS AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM: EXTENSÃO E PIONEIRISMO EM UM CONTEXTO DE CONTRADIÇÕES”** abordam a presença em Santarém de um Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Resulta de estudos bibliográficos, documental e uso da memória enquanto fonte para a reconstituição histórica dos acontecimentos que contribuíram para a posterior consolidação do ensino superior em Santarém via Projeto Norte de Interiorização da Universidade Federal do Pará-UFPA. Para os autores, mesmo considerado seu caráter assistencialista e as intenções políticas de seus formuladores, em pleno transcurso de governos

autoritários, o Projeto Rondon, pela atuação das universidades federais, em seus campi avançados, possibilitou a realização de atividades contínuas e de caráter formativo em locais distantes dos centros urbanos nos quais estavam instaladas as instituições de ensino superior. No caso específico do campus da UFSC em Santarém, foram realizadas atividades formativas na área de educação, tais como os cursos de aperfeiçoamento didático pedagógico, executados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a 5ª Divisão da Secretaria de Educação do estado do Pará, as quais possibilitaram, em um momento de carência em formação de professores, importantes resultados.

A Revista *Linguagens, Educação e Sociedade*, reitera o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação desejando que este número estimule os debates concernentes ao campo da Educação, propiciando reflexões múltiplas, pois certamente os artigos que o compõem trarão possibilidades infinitas para que o leitor se utilize como melhor lhe prouver em futuras pesquisas ensejando assim o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas, em prol da produção científica e acadêmica.

Uma excelente leitura!!

# Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 42 | maio./ago. | 2019

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2442p456>



# A DEFESA DA “EDUCAÇÃO DOMICILIAR” ATRAVÉS DO ATAQUE À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISSENSO

**FERNANDO DE ARAUJO PENNA**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP UERJ. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e Bacharel e Licenciado em História. E-mail: fernandopenna@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-4679>

## RESUMO

O que constitui uma educação democrática não pode ser pré-definido de maneira abstrata, porque cada contexto apresenta diferentes desafios e novas questões. O Governo Bolsonaro definiu como uma das suas metas prioritárias a proposta de regulamentação da “educação domiciliar” e sua defesa tem sido feita através do ataque às escolas e aos professores. O debate sobre a educação democrática precisa enfrentar esse ataque, de maneira a enriquecer a sua conceituação e fortalecer a sua defesa no embate público. Os objetivos do presente artigo são: realizar um debate teórico sobre a escolarização doméstica (*homeschooling*) no que concerne à educação pensada como uma questão pública, analisar a maneira como vem sendo feita da defesa da escolarização doméstica no Governo Bolsonaro e a proposta concreta apresentada no formato de um projeto de lei e, por fim, usar este debate para pensar a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar em comparação com aquela que acontece em outros espaços. Para tanto, recorreremos às reflexões teóricas de Jacques Rancière sobre o dissenso (definido como a presença paradoxal de dois mundos em um só) e à bibliografia existente sobre a escolarização doméstica que se aproxima das questões aqui discutidas. Defenderemos o argumento de que o debate sobre a educação democrática precisa enfatizar a especificidade da escola como um espaço de socialização aberta pelo dissenso e que faz parte da rede de proteção de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** educação democrática, ensino domiciliar, socialização.

# *THE DEFENSE OF “DOMICILIARY EDUCATION” THROUGH THE ATTACK ON DEMOCRATIC EDUCATION: THE SPECIFICITY OF THE SCHOOL AS A SPACE OF DISSENT*

## **ABSTRACT**

What constitutes a democratic education can not be predefined in an abstract way, because each context presents different challenges and new questions. The Bolsonaro’s Government has defined as one of its priority goals the proposed regulation of “home education” and its defense has been done by attacking schools and teachers. The debate on democratic education must confront this attack, in order to enrich its conceptualization and strengthen its defense in the public confrontation. The objectives of this article are: to carry out a theoretical debate about homeschooling with regard to education as a public issue, to analyze the way in which the defense of homeschooling in the Bolsonaro’s Government has been done and the concrete proposal presented in format of a legislation bill and, finally, to use this debate to think about the specificity of socialization that takes place in the school space compared to what happens in other spaces. To do so, we will turn to Jacques Rancière’s theoretical reflections on dissent (defined as the paradoxical presence of two worlds in one) and to the existing bibliography on homeschooling that approaches the issues discussed here. We will defend the argument that the debate about democratic education needs to emphasize the specificity of the school as a space of socialization that is open to dissent and that is part of the network of protection of children and adolescents.

**Key words:** democratic education, homeschooling, socialization.



# *LA DEFENSA DE LA “EDUCACIÓN DOMICILIAR” A TRAVÉS DEL ATAQUE A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: LA ESPECIFICIDAD DE LA ESCUELA COMO ESPACIO DE DISENTACIÓN*

## **RESUMEN**

Lo que constituye la educación democrática debe ser un debate constante en las diferentes sociedades, porque en cada contexto deben enfrentarse ciertos desafíos. Las disputas sobre las políticas públicas para el campo educativo se incluyen en estos desafíos, aunque la forma en que se defienden algunas propuestas parece absurda para los educadores. Responder al discurso reaccionario, que ataca el conocimiento educativo, puede ayudarnos a definir qué es la educación democrática y pensar estrategias para defender en el debate público. El gobierno de Bolsonaro anunció como una de sus medidas prioritarias para los primeros cien días de gobierno el tema de una medida provisional para legalizar la enseñanza en el hogar. La propuesta ha sido defendida atacando la escuela pública y utilizando el argumento de que los jóvenes tendrían otros espacios de socialización, aparte de la escuela. El objetivo de este artículo, a partir de este problema, es producir una reflexión teórica sobre la especificidad de la socialización que ocurre en el espacio escolar. La metodología utilizada será un diálogo con referencias teóricas que discutan el papel de la socialización en la educación (Gert Biesta) y el concepto de disidencia (Jacques Rancière), a fin de volver a trabajar algunas de estas contribuciones para pensar el contexto brasileño actual. La conclusión apunta a la importancia del compromiso de las escuelas con una socialización abierta a la disidencia y también a la educación escolar para la vida democrática de nuestras sociedades.

**Palabras clave:** educación democrática, disidencia, socialización, enseñanza a domicilio.

## Introdução

O que constitui a educação democrática deve ser um debate constante nas diferentes sociedades, porque, em cada contexto, determinados desafios devem ser enfrentados. As disputas com relação a políticas públicas para o campo educacional incluem-se nestes desafios, mesmo que a maneira como algumas propostas são defendidas pareça absurda para os próprios educadores. Responder ao discurso reacionário, que ataca o conhecimento educacional, pode nos ajudar a definir o que é a educação democrática e pensar estratégias para fazer a sua defesa no debate público.

O Governo Bolsonaro anunciou que uma das medidas prioritárias no campo da educação para os seus cem primeiros dias seria a regulamentação da escolarização doméstica (*homeschooling*) no Brasil. As mudanças necessárias na legislação seriam feitas através da edição de uma medida provisória elaborada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. No Brasil não existe legislação que regule a prática, como ficou evidenciado em julgamento do STF com relação a um recurso extraordinário. No dia 12 de setembro de 2018, o Plenário do Supremo Tribunal Federal negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) 888815<sup>1</sup>, no qual se discutia a possibilidade de o “ensino domiciliar” ser considerado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação. “Segundo a fundamentação adotada pela maioria dos ministros, o pedido formulado no recurso não pode ser acolhido, uma vez que não há legislação que regule preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>>. Último acesso em 20/04/2019.

ensino<sup>2</sup>”. Frente a esta compreensão, existiria a possibilidade de o Governo editar uma medida provisória para criar a referida legislação. No entanto, ao final dos cem primeiros e turbulentos dias, a Medida Provisória não foi editada e o Governo enviou para Câmara um projeto de lei com a mesma finalidade<sup>3</sup>: o PL 2401/2019 de autoria do Poder Executivo<sup>4</sup>.

Os objetivos do presente artigo são: realizar um debate teórico sobre a escolarização doméstica no que concerne a educação pensada como uma questão pública<sup>5</sup> (seção 1. Escolarização doméstica: forma de privatização de uma questão pública); analisar a maneira como vem sendo feita da defesa da “educação domiciliar” no Governo Bolsonaro e a proposta concreta apresentada no formato de um projeto de lei (seção 2. A defesa da “educação domiciliar” no Governo Bolsonaro e o PL 2401/2019); e, por fim, usar este debate para pensar a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar em comparação com aquela que acontece em outros espaços (seção 3. Educação Democrática: escola como espaço de dissenso). Para tanto, recorreremos às reflexões teóricas de Jacques Rancière sobre o dissenso (definido como a presença paradoxal de dois mundos em um só) e à bibliografia existente sobre a escolarização doméstica que se aproxima das questões aqui discutidas.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Último acesso em 20/04/2019.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/governo-envia-pl-do-ensino-domiciliar-ao-congresso-leia-na-integra/>>. Último acesso em 20/04/2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Último acesso em 23/04/2019.

<sup>5</sup> O objetivo não é apresentar o debate se a escolarização doméstica é ou não uma forma de privatização. Devido ao referencial teórico escolhido, essa posição é um pressuposto. Para conhecer a polêmica, ver os artigos de Barbosa (2016) e Vasconcelos (2017).

Utilizaremos, no presente texto, o termo *escolarização doméstica* – nossa proposta de tradução para o termo *homeschooling* usado na bibliografia de língua inglesa. A palavra *escolarização* foi escolhida porque é a tradução literal de *schooling* e permite evitar a confusão entre “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” e aqueles que se desenvolvem “predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (lei nº 9394 de 1996, art. 1º). A opção pela palavra *escolarização* expõe a tentativa de a família substituir, no espaço doméstico, os processos formativos complexos que acontecem nas escolas por meio do ensino. A palavra *home* foi traduzida por doméstica para evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola), previsto no decreto-lei nº 1044 de 1969 e nas leis nº 6.202 de 1975, 6.503 de 1977 e 7.692 de 1988<sup>6</sup>. A escolha do termo, além de uma tradução, constitui também, neste sentido, a tentativa de marcar um novo território da escolarização doméstica, que tem pressupostos e premissas diferentes do atendimento domiciliar. No texto, assim como no título, aparecem entre aspas os termos “ensino domiciliar” e “educação domiciliar” quando são termos citados literalmente de alguma outra fonte, como no caso da terminologia adotada no projeto de lei nº 2401 de 2019<sup>7</sup>.

### **Escolarização doméstica: forma de privatização de uma questão pública**

A obra filosófica de Jacques Rancière é extremamente profunda e fluida: um fenômeno complexo pode ser iluminado em

<sup>6</sup> Agradeço à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Patti da UFRJ pela indicação destas previsões normativas.

<sup>7</sup> Para conhecer outras opções terminológicas, ver Vasconcelos, 2017, p. 123, n. 1.

seus diversos aspectos através de diferentes conceitos. O termo “mundo” talvez seja a expressão poética e metafórica usada para capturar esse fenômeno que queremos explorar como a presença paradoxal de dois mundos em um só (o dissenso), mas, em um mesmo capítulo, o autor utiliza outros termos para capturar seus diferentes aspectos: modos do estar-junto humano, tipos de partilha do sensível, campos de experiência (RANCIÈRE, 1996, p. 35-54). O conceito, dentre estes, que vem ganhando maior destaque e melhor desenvolvimento na obra de Rancière é o de “partilha do sensível”. Ele opera dentro de uma dualidade produtiva de sentido contido na palavra *partilha*: comunidade e separação (RANCIÈRE, 1996, p. 39).

Jacques Rancière denomina partilha do sensível “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). As “evidências sensíveis” às quais o autor se refere não dizem respeito apenas à capacidade física dos nossos corpos perceberem objetos e outros corpos em lugares aos quais o acesso lhes é franqueado, mas também a recusa de ouvir o que alguém tem a dizer ou de ver uma pessoa que não se adequa aos modos de ser que lhe atribuímos devido às características do seu corpo (negro ou feminino, por exemplo) e a maneira como ele se comporta (padrões de gênero, por exemplo). Essas evidências sensíveis revelam o que está fixado como um comum partilhado e as partes exclusivas, mas, mais do que isso, mostra também como mesmo “o comum” se presta à participação de alguns e não de outros. A partilha do sensível faz ver os corpos de quem pode tomar parte no comum em função das suas características, daquilo que faz e dos espaços que pode ocupar.

Toda a partilha do sensível está calcada em uma lógica que Rancière chama de policial. Essa lógica é caracterizada, indissociavelmente, (a) pela legitimação de formas de dominação e (b) pela tentativa de manutenção de uma determinada configuração dos modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer. A lógica policial pressupõe uma disposição particular para agir ou governar (uma determinada superioridade) que se exerce sobre uma disposição específica para padecer ou ser governado (uma determinada inferioridade).

Esta é uma lógica de legitimação da dominação – dos mais fortes sobre os mais fracos, dos que sabem sobre os que não sabem, dos mais velhos sobre os mais novos, dos mais ricos sobre os mais pobres, dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros –, que tenta transformar as regras do governo em leis naturais da sociedade (RANCIÈRE, 2014a, p. 140). Também é, portanto, uma lógica da distribuição das partes (aquele que possui a superioridade pode tomar parte no comum). Estas formas de dominação legitimadas e naturalizadas dão sustentação à manutenção de uma determinada configuração dos modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer atribuídos aos corpos de acordo com suas características e os lugares onde se situam.

A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. É, por exemplo, uma lei de polícia que faz tradicionalmente do lugar do trabalho um espaço pri-

vado não regido pelos modos de ver e dizer próprios do que se chama o espaço público, onde o ter parcela do trabalhador é estritamente definido pela remuneração do seu trabalho. A polícia não é tanto uma “disciplinização” dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas (RANCIÈRE, 1996, pp. 42).

Um corpo, de acordo com as suas características e seu modo de ser, vai ser associado com determinadas ocupações e estas, por sua vez, são vinculadas a um determinado uso do tempo e distribuídas por espaços. Algumas ocupações são consideradas tipicamente femininas ou masculinas e, por isso, são vinculadas a espaços públicos ou privados. Algumas ocupações tomam tempo e impedem os corpos que as executam de participar do governo das coisas comuns (RANCIÈRE, 2005, p. 16). Essa partilha é revelada por evidências sensíveis que estabelecem uma regra do aparecer: quando algo foge destes padrões pode não ser percebido (não ouvir uma opinião de uma pessoa só porque ela é mulher, mas se o mesmo for dito por um homem será levado em consideração) ou gerar interdição (alguns espaços não podem ser frequentados por pessoas negras ou por pessoas que não se adequam a determinados modos de ser que lhe são atribuídos).

A lógica política, em oposição à lógica policial, remete ao conjunto das práticas que verificam a pressuposição da igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante (RANCIÈRE, 2014a, p. 69). A atividade política é antagônica à ordem policial porque rompe a configuração sensível que divide os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer. Ela desloca o corpo do lugar onde foi alocado ou muda a destinação deste lugar;

faz ver o corpo que antes era inviabilizado e ouvir a voz que antes era ignorada (RANCIÈRE, 1996, pp. 42).

Rancière diferencia, da política, o político: este seria o encontro das lógicas policial (o processo do governo) e política (o processo da igualdade). O terreno onde se dá o encontro destas lógicas é a esfera pública: a lógica policial tentando reduzi-la (privatizá-la) e a política, ampliá-la. Ampliar a esfera pública não significa exigir a crescente intervenção estatal, mas impedir que as formas de dominação legitimadas e naturalizadas se mantenham inquestionáveis em temas que não estão abertos ao debate da comunidade (RANCIÈRE, 2014b, p. 72). Em termos positivos, lutar para que algumas questões sejam encaradas como questões públicas, concernindo a comunidade e que, assim sendo, deveriam estar abertas a decisões coletivas e não de um pequeno grupo que possui alguma forma de superioridade (em termos de riqueza ou de conhecimento). Eis um exemplo:

Mas essa ampliação compreende também todas as lutas para afirmar o caráter público de relações, instituições e espaços considerados privados. Essa última luta foi descrita em geral como um movimento social, em razão de seus lugares e de seus objetos: discussões sobre os salários e condições de trabalho, batalhas sobre os sistemas de saúde e aposentadoria. No entanto, essa designação é ambígua. De fato, pressupõe como dada uma distribuição do político e do social, do público e do privado, que é, na verdade, uma aposta na política de igualdade e desigualdade. A discussão sobre os salários foi primeiro uma discussão para desprivatizar a relação salarial, afirmar que esta não era nem uma relação de um senhor e um servo nem um simples contrato firmado caso a caso entre dois indivíduos privados, mas uma



*questão pública*, que diz respeito a uma coletividade e, por seguinte, depende das formas de ação coletiva, da discussão pública e da norma legislativa. O “direito do trabalho”, reivindicado pelos movimentos operários do século XIX, significa, em primeiro lugar, o seguinte: não a demanda de assistência de um “Estado-providência”, à qual se quis assimilá-lo, mas, sobretudo, a constituição do trabalho como estrutura da vida coletiva arrancada do reino único do direito dos interesses privados e impondo limites ao processo naturalmente ilimitado do crescimento da riqueza (RANCIÈRE, 2014b, pp. 73-74, grifo nosso).

A lógica policial procura manter cada corpo vinculado aos modos de fazer, ser e dizer estabelecido em uma determinada partilha do sensível e legitimar as relações de dominação já existentes, por isso sempre resistirá à abertura de qualquer questão para a decisão da comunidade. Tornar uma questão pública depende da lógica política, pois torna-se necessário afirmar que todos que são considerados iguais podem tomar parte nas decisões (não apenas os mais ricos ou detentores de um determinado conhecimento) e isso possibilita mudanças na configuração dos corpos, das ocupações e dos espaços. Operando com essa concepção da relação entre o público e o privado, podemos problematizar o direito de cada família optar pela escolarização doméstica devido aos prejuízos causados para o direito à educação pelo fato desta não ser considerada uma questão pública. Dentre estes prejuízos, gostaria de destacar as consequências negativas para as próprias escolas públicas e o perigo para a integridade física das crianças e dos adolescentes.

O artigo 26 da Declaração Internacional de Direitos Humanos afirma que aos pais pertence a prioridade do direito de esco-

lher o gênero de educação a dar aos filhos, mas é importante compreender que este não é um direito absoluto. As crianças não são como um objeto com o qual o seu proprietário pode fazer o que bem entender. Os pais não são a única autoridade a decidir como uma criança será criada, justamente porque a nossa sociedade compreende que o bem-estar dos jovens é uma questão pública, que diz respeito a toda a sociedade e, portanto, deve ser objeto de decisões coletivas. Nossa sociedade decidiu que ninguém, mesmo os pais, pode colocar a vida de crianças em risco, e por isso as famílias estão sujeitas a uma série de restrições que visam protegê-las. Qualquer violação dos direitos das crianças e dos adolescentes provocaria uma intervenção do estado no sentido de proteger esses direitos (LUBIENSKI, 2003, p. 169-170).

Os grupos que defendem a escolarização doméstica o fazem com base em sua percepção dos perigos das escolas públicas: baixo desempenho acadêmico, segurança física e descontentamento com os valores desenvolvidos. Não se trata aqui de negar os problemas da escola pública, mas identificar como a possibilidade do êxodo deste espaço pode vir a prejudicá-lo enquanto uma instituição democrática que pode promover o bem comum. A escola desempenha tanto finalidades privadas como públicas: a escolarização ajuda os indivíduos a terem acesso a melhores empregos e garante mão de obra qualificada para as empresas e indústrias, ao mesmo tempo em que tenta garantir a adesão a valores democráticos que favorecem a participação dos cidadãos na vida pública. Toda sociedade se beneficia da expansão da rede pública de escolas, no entanto alguns grupos tendem a se preocupar apenas com as finalidades privadas da escolarização. É exatamente esse o movimento que os defensores da escolarização doméstica fazem,

focando apenas nas suas finalidades privadas para o ensino, sejam elas quais forem (LUBIENSKI, 2000, p. 211-212). Por isso podemos entendê-la como uma forma destrutiva de privatização:

Então, a escolarização doméstica não apenas desequilibra a simbiose entre os interesses públicos e privados na educação. Ele a destrói. Talvez esse seja o motivo pelo qual, apesar do impressionante crescimento da escolarização doméstica e sua forte defesa por líderes influentes, 57% dos americanos ainda sentem que a escolarização doméstica é “algo ruim para a nação” (ROSE, GALLUP, & ELAM, 1997, p. 50). Ao focar apenas nos benefícios para os filhos das famílias que aderem, a escolarização doméstica representa uma forma muito radical de privatização de um bem público. A escolarização doméstica é, simultaneamente, uma forma mais benigna e mais destrutiva de privatização: benigna porque não procura reclamar o uso de recursos públicos (como escolas *charter* com fins lucrativos, por exemplo) e destrutiva pelo fato de ser uma forma mais fundamental de privatização. Ele privatiza os meios, o controle e o propósito da educação e fragmenta a produção do bem comum não simplesmente no nível da localidade ou do grupo étnico, mas no nível atomizado da família nuclear. Obviamente, alguns podem ver isso como algo bom. Alguém pode argumentar que a completa e radical privatização ao seu máximo grau – a escolarização doméstica – constitui o melhor caminho para democracia porque remove a burocracia estatal e responde aos cidadãos no nível mais local. No entanto, está concepção ultra individualista seria uma democracia muito tênue, já que nega o mínimo interesse da comunidade numa escolarização democrática (LUBIENSKI, 2000, P. 215).

A privatização representada pela escolarização doméstica constitui uma grave ameaça a qualquer proposta de educação democrática, porque nega o interesse público em promover a formação de cidadãos que participem ativamente da vida da comunidade. Os pais que têm tempo e recursos para investir na escolarização doméstica dos seus filhos poderiam fazer o mesmo esforço para melhorar a situação das escolas públicas. A seu êxodo das escolas públicas compromete, portanto, a capacidade desta instituição de melhorar ao responder às pressões sociais vindas de pais insatisfeitos. Além disso, o status socioeconômico de um estudante é determinante não só no seu próprio sucesso acadêmico, mas impacta também o desempenho dos seus colegas de classe. As famílias que realizam a escolarização doméstica estão preocupadas apenas com as suas finalidades privadas para a educação e se negam a arcar com os custos sociais de um projeto coletivo de educação democrática.

Privatizar a discussão sobre a educação das crianças e adolescentes também é extremamente perigoso porque a escola é um elemento essencial na rede de proteção destas pessoas menores de idade. A partir do momento que a nossa sociedade considera que os pais não têm poder absoluto sobre os seus filhos e é de interesse público garantir a segurança das novas gerações, a retirada das crianças da escola pode ser um risco tremendo:

Primeiro, crianças que são educadas em casa com nenhuma regulamentação estatal estão em maior risco de abusos físicos não percebidos e não denunciados quando estão completamente isoladas nas suas casas. Como o julgamento no caso “In re Rachel” notou “95% das denúncias de abuso infantil foram feitas por professores

ou funcionários de escolas públicas”. Sem a janela oferecida pelas escolas públicas ou privadas, a privacidade da família e às vezes seu isolamento irão ocultá-la dos profissionais que têm a responsabilidade de denunciar os casos de abuso. Isso protege o abusador da responsabilização e afasta a criança da ajuda. Escolarização doméstica, sem visitas ou revisões, remove as crianças do único espaço no qual o abuso pode ser identificado (WEST, 2009, P. 9).

Nos Estados Unidos, a ausência de regulamentação eficaz sobre a prática da escolarização doméstica e sobre a elaboração dos materiais didáticos produzidos para subsidiar esta prática tem gerado graves problemas. A ausência de fiscalização, em alguns estados norte-americanos, permitiu que pais deixassem de educar seus filhos devido à crença no eminente fim do mundo ou que o assassinato de uma criança por parte de um de seus pais passasse anos despercebida (BREWER & LUBIENSKI, 2017). Alguns materiais elaborados por empresas de cunho religioso trazem gravíssimas distorções, como no caso relatado abaixo:

No entanto, deixando a discussão legal sobre a obrigatoriedade de relatórios de lado, o currículo de escolarização doméstica Alpha Ômega tornou-se um ponto de discussão central em torno da prática de escolarização doméstica baseada na religião. Especificamente, a folha de exercícios Alpha Ômega sobre “Aconselhamento sobre Abuso Sexual” implicava que qualquer abuso sofrido na terra era temporário e que a parte mais importante do corpo humano era o espírito – aparentemente reduzindo a importância e a gravidade do abuso sexual (HATHAWAY, 2015). Além disso, a folha de exercícios Alpha Ômega em “Aconselhamento sobre Abuso Sexual”, pede à vítima de abuso sexual para identificar

porque “Deus deixou [o abuso sexual] acontecer” apenas com as seguintes respostas possíveis para explicar o abuso: (1) roupa indecente; (2) exposição indecente; (3) estar fora da proteção de nossos pais; ou (4) estar com amigos maus. Em todas as quatro respostas possíveis, no currículo da escolarização doméstica, a vítima de abuso / agressão é confrontada com a noção de que o abuso / agressão foi uma resposta direta a algo que a vítima fez para merecer o ataque (BREWER & LUBIENSKI, 2017, p. 30).

A proposta da escolarização doméstica tenta privatizar a esfera pública, tomando a questão da escolarização, que era tratada como pública, e tornando-a um objeto de decisão de cada família. O problema é que a escola não possui uma importância apenas na instrução dos jovens, mas constitui um elemento central na rede de proteção destas crianças e adolescentes. A pergunta que nos resta é se ao retirar os estudantes da escola – colocando a segurança de crianças e adolescentes em risco e colocando seu ensino na mão de pessoas sem formação específica para isso – outros espaços podem ao menos substituir a socialização que se daria na escola.

### **A defesa da “educação domiciliar” no governo Bolsonaro e o PL 2401/2019**

Vai estar aí no mercado logo, logo, material que vai orientar o pai como aplicar a educação do menino de quatro anos, de cinco, de seis... [Isso o governo vai fazer?] Não, não vai fazer. Neste primeiro momento, não vai fazer. Porque, como é uma opção, o pai que vai ter que comprar este material, mas isso é muito comum nos

outros países, tá? E, vou dizer uma coisa para você, o pai vai poder estar gerenciando o conteúdo. Nós temos pesquisas que apontam que, num ambiente escolar, em torno de quarenta por cento do tempo com o aluno não é aplicado conteúdo, é gerenciamento da classe, é gerenciamento do ambiente escolar. Então o pai que senta com o aluno duas, três horas por dia pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas no dia. Então, assim, as experiências são muito boas. Mas, repetindo, ninguém é obrigado a adotar o ensino domiciliar. [Para fechar, a senhora acha que existem outros espaços de socialização para a criança que não a escola?] Essa é a maior crítica de quem se opõe ao ensino domiciliar. No momento que tirar a criança da escola, onde essa criança vai se socializar? Vai ficar uma criança isolada, excluída do mundo? Não. Não é só na escola que a criança se socializa. Esse pai pode, por exemplo, colocar essa criança num curso de inglês, ele vai ter amigos no curso de inglês. Essa criança vai fazer esporte, essa criança vai a um clube, essa criança frequenta uma igreja, essa criança tem vizinhos. Quem disse que é só no espaço escolar que uma criança se socializa? Não, não é. Então essa crítica, ela não se sustenta<sup>8</sup>.

Esta é uma passagem da entrevista concedida, no dia 25 de janeiro de 2019, pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – Damares Alves – à jornalista Andreia Sadi para o seu blog no portal do G1. A intenção originalmente divulgada de criar a regulamentação para o escolarização doméstica via a edição de uma medida provisória elaborada pelo Ministério referido acima. A justificativa para que a iniciativa partisse do Ministério

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghml>>. Último acesso em 20/04/2019.

da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – e não do Ministério da Educação – é que se trataria, acima de tudo, de um direito da família. Isso, por si só, já revelaria a medida como uma privatização de uma questão previamente percebida como pública. A argumentação apresentada pela Ministra Damares na citação reproduzida acima agrava essa interpretação. A escolarização doméstica não será um direito democrático ao qual todos devem ter acesso, mas apenas aqueles que puderem pagar pelo material de base que será vendido e abrir mão de uma das suas duas fontes de renda para que um dos pais possa permanecer em casa com os filhos. Além da questão de classe, podemos apontar a questão de gênero – certamente, na enorme maioria dos casos, será a mulher a ficar em casa para ensinar aos filhos. Interpretação confirmada pela própria Ministra, que afirma que as mulheres devem ser submissas aos homens no casamento<sup>9</sup>.

Um segundo aspecto a ser problematizado na fala da Ministra Damares é o argumento de que os pais poderão fazer em casa a mesma coisa que os professores, mas em menos tempo. Damares reduz a complexidade da escolarização à “aplicação de conteúdo” e desconsidera absolutamente a formação profissional dos professores. Estes não são meros aplicadores de conteúdos, mas docentes que mobilizam os seus saberes profissionais para construir conhecimento escolar no diálogo com os saberes dos estudantes (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2007). Veremos abaixo que o projeto de lei apresentado incorre na mesma desconsideração grosseira dos saberes profissionais dos professores. A grande questão é que esse tempo, que Damares considera como perdido

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/damares-repete-que-no-casamento-mulher-submissa-ao-homem-23603765>>. Último acesso em 20/04/2019.



com “gerenciamento da classe”, pode ser importantíssimo para qualquer concepção de educação democrática. Faz parte de uma educação através da democracia, na qual, através da socialização, inserimos os estudantes em maneiras de ser e agir compatíveis com o convívio democrático no espaço público (BIESTA, 2013, p. 264). Ao falar de socialização, chegamos ao último argumento de Damares.

A maior crítica daqueles que se opõe ao “ensino domiciliar”, segundo Damares, é que os estudantes seriam prejudicados na sua socialização. A Ministra responde que este argumento é falso, porque as crianças seriam socializadas em outros espaços, como o curso de inglês, o clube e a igreja. O problema é que, dependendo da concepção de socialização com a qual operamos, ela poderia estar certa. “Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis” (BIESTA, 2012, pp. 818). Se seguirmos esta definição, a igreja realmente não seria um espaço de socialização? Meu argumento aqui não passa por negar, portanto, que existam outros espaços de socialização – argumentos “cada vez mais pálidos diante da dimensão virtual que se torna inerente às relações contemporâneas” (VASCONCELOS, 2017, p. 126). O objetivo da próxima seção será pensar sobre a especificidade da socialização escolar, mas antes precisamos analisar a proposta de lei que efetivamente foi apresentada no lugar da medida provisória anunciada.

O PL 2401 de 2019 dispõe sobre o exercício do direito à “educação domiciliar”. Vale lembrar, como dissemos anteriormente, que o STF negou um recurso que discutia a possibilidade de o

“ensino domiciliar” ser considerado um meio lícito de cumprimento do dever da família de prover a educação. A negativa foi decorrente da inexistência de legislação que regulamente preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de ensino. O projeto de lei em questão vem justamente tentar criar a legislação que possibilite a prática, mas, para isso, precisa propor alterações nas leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto de lei 2.401 de 2019 tenta estabelecer o que ele chama de “educação domiciliar” como uma alternativa legítima à educação escolar. A “educação domiciliar” seria definida como “regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais” (PL 2401/2019, art. 1º, § 1º) e haveria o reconhecimento da “plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar” (PL 2401/2019, art. 2º, § 1º). Duas mudanças pontuais (artigos 5º e 6º) são propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) para permitir a opção pela “educação domiciliar” como alternativa à educação escolar:

Art. 14. A Lei nº 9.394, de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 5º § 1º

II – fazer-lhes a chamada pública; e

III – zelar, junto aos pais ou aos responsáveis, pela frequência à escola para os estudantes matriculados em regime presencial.

.....” (NR)

“Art. 6º É dever dos pais ou dos responsáveis:

- I – efetuar matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade; ou
- II – declarar a opção pela educação domiciliar, nos termos da lei.” (NR)

Apenas duas mudanças no longo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para o fato de que a intenção não é pensar a escolarização doméstica como uma *forma alternativa de prover a educação escolar* (a tradução do inglês para apontar para isso: *home* – casa e *schooling* – escolarização), mas uma *alternativa à educação escolar*. Como uma *alternativa à educação escolar*, toda a discussão da LDB não se aplica a ela. Eis a descrição do escopo de aplicação da lei 9.394 de 1996:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Lei 9394/1996).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em vários espaços (inclusive na vida familiar) e a LDB disciplina a educação que se desenvolve, predominantemente, em instituições culturais – as escolas. A “educação domiciliar”, que o PL 2401/2019 pretende estabelecer, não seria disciplinado pela LDB – desconsiderando todas discussões e debates públicos construídos a partir do período da redemocratização. O proble-

ma é que as escolas não apenas constroem conhecimento escolar, mas dão acesso a outras instituições culturais e fazem parte de uma rede de segurança.

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990) trata “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”. O próprio título do capítulo aponta para o fato do Brasil, após a redemocratização, ter erigido a educação escolar em uma questão de interesse público, que remete não só este espaço à qualificação para o trabalho, mas também ao acesso à cultura e como parte de uma rede de proteção em parceria com os conselhos tutelares. O art. 55 do Estatuto do Adolescente e da Criança faz parte do referido capítulo e é ele que o PL 2401 de 2019 visa alterar. Ele indica atualmente “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (art. 55 da lei 9.069/1990) e o projeto propõe a mudança para a seguinte redação “Os pais ou os responsáveis têm a obrigação de: I – matricular seus filhos ou seus pupilos na rede regular de ensino; ou II – declarar a opção pela educação domiciliar, nos termos da lei.” (art. 15 do PL 2401/2019). Essa é a única alteração proposta pelo projeto no Estatuto e seu objetivo é óbvio, mas permanecerá inalterado o artigo seguinte do mesmo capítulo:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao

Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência (lei 8.069/1990).

A escola faz parte da rede de proteção de crianças e adolescentes e deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os estudantes. Quem fará esse papel se a família optar pela escolarização doméstica? O projeto é absolutamente omissivo neste quesito. A opção pela escolarização doméstica fica vedada para os responsáveis que estiverem cumprindo pena por um dos crimes listados no art. 11 do projeto, mas e aqueles pais que cometem toda sorte de abusos contra seus filhos e ainda não foram condenados? E aqueles que seriam condenados graças às denúncias feitas pelos profissionais que trabalham nas escolas? A única forma de acompanhamento das crianças e adolescentes que estudarem através da escolarização doméstica graças à opção dos seus responsáveis será uma avaliação anual de acordo com a BNCC:

Art. 6º O estudante matriculado em educação domiciliar será submetido, para fins de certificação da aprendizagem, a uma avaliação anual sob a gestão do Ministério da Educação.

§ 1º A certificação da aprendizagem terá como base os conteúdos referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, nos termos do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 2º As avaliações anuais serão aplicadas a partir do 2º ano do ensino fundamental, preferencialmente no mês de outubro.

§ 3º Na hipótese de não comparecimento do estudante à avaliação, os pais ou os responsáveis legais justificarão a ausência.

§ 4º Para as hipóteses de ausência justificada, a avaliação será reaplicada em data definida em ato pelo Ministério da Educação (PL 2401/2019).

Uma única avaliação anual com base nos conteúdos da BNCC. Se a criança estiver sofrendo violência doméstica ou abuso sexual durante todo o ano, mas conseguir a aprovação em uma avaliação anual não há nenhum problema? É isso que nós estaríamos afirmando enquanto sociedade se o projeto fosse aprovado e convertido em lei. A destruição da rede de proteção de crianças e adolescentes. Ao defendermos a educação como uma questão de interesse público, não podemos aceitar essa privatização brutal de um debate tão importante para nós enquanto sociedade: a proteção da criança e do adolescente e a educação escolar.

A proposta também deixa outra questão em aberto: dentre os documentos exigidos está um “plano pedagógico individual, proposto pelos pais ou pelos responsáveis legais” (PL 2401/2019, Art. 4, V). O projeto não prevê quem faria a avaliação do plano pedagógico e quais seriam os critérios que embasariam a avaliação, mas, acreditando que seriam profissionais usando critérios acadêmicos, como pais sem formação no campo da licenciatura poderiam ser capazes de elaborar um plano pedagógico? É mais um caso óbvio de desrespeito ao saber profissional dos professores, ao usar como pressuposto que não é necessária uma formação acadêmica específica para elaborar planejamentos didáticos.

Uma última questão, não menos importante, é se a regulamentação da “educação domiciliar” não precisaria ser realizada através de uma Proposta de Emenda Constitucional, porque iria contra artigos da constituição:

Considerando a redação do art. 205, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), no qual o termo “estado” precede a palavra “família” ao estabelecer os objetivos da educação, parte da doutrina passou a defender a prioridade do Estado sobre a família no dever pela educação escolar. Seguindo essa argumentação, ressalta-se também o § 3º do art. 205 ao determinar que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela *frequência à escola*” (BARBOSA, 2016, p. 156).

Se essa compreensão da Constituição Federal for defendida, o projeto de lei seria, além de tudo, inconstitucional. É essa nossa leitura.

### **Educação democrática: escola como espaço de dissenso**

A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este e um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica. As vezes a socialização é ativamente buscada por instituições educacionais, por exemplo, em relação a transmissão de normas e valores particulares, em relação a continuidade de tradições culturais ou religiosas determinadas ou para fins de socialização profissional. Mas, mesmo que a socialização não seja um objetivo explícito dos programas e práticas educacionais, ela ainda funciona da forma como, por exemplo, foi mostrado pelas pesquisas sobre currículos ocultos. Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos

de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis (BIESTA, 2012, pp. 818).

Podemos agora aprofundar a discussão teórica sobre a definição de socialização proposta por Gert Biesta e traçar paralelos com a discussão sobre a partilha do sensível realizada por Jacques Rancière. Biesta afirma que a educação, pela sua função de socialização, insere os indivíduos em “modos de fazer e ser”. No entanto, se pensarmos assim, os defensores da escolarização doméstica têm razão ao argumentar que as crianças e os jovens também são socializados em outros espaços, como o curso de inglês, o clube, a igreja, etc. Trata-se, então, de pensar a especificidade da socialização que acontece no espaço da escola e, neste ponto, a obra de Rancière pode nos ajudar. Vimos como o filósofo identifica a “partilha do sensível” com as divisões entre os “modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer” – o que parece confirmar que a socialização poderia ser entendida com a inserção dos estudantes em determinadas partilhas do sensível. A pergunta que devemos fazer é se todas as diferentes partilhas do sensível são igualmente repressivas e controladoras como formas de ordem policial.

A caracterização da partilha do sensível apresentada acima, vinculada à ordem policial, dá a entender que este fenômeno seria eminentemente repressivo, mas não se trata disso. Como vimos, a lógica política vem romper a ordem policial com base no princípio da igualdade e, por isso, podemos dizer que existem partilhas do sensível mais ou menos igualitárias dependendo de elas estarem abertas ou não aos “arrombamentos” da ação política.



Há a polícia menos boa e a melhor – não sendo a melhor, aliás, a que segue a ordem supostamente natural das sociedades ou a ciência dos legisladores, mas a que os arrombamentos da lógica igualitária vieram na maioria das vezes afastar da sua lógica natural. A polícia pode proporcionar todos os tipos de bens, e uma polícia pode ser infinitamente preferível a uma outra. Isso não muda a sua natureza, que é a única coisas aqui que está em questão (RANCIÈRE, 1996, pp. 43).

Existiriam, segundo Rancière, dois tipos de partilhas: “igualitária” e “desigualitária” (RANCIÈRE, 1996, pp. 38), sendo a primeira àquela que está aberta aos “arrombamentos da lógica igualitária”. Podemos, então, pensar em dois tipos de socialização e, para caracterizá-los, podemos usar os conceitos de dissenso e consenso como definidos por Jacques Rancière.

A noção de dissenso<sup>10</sup> ocupa um lugar central na arquitetura do pensamento teórico de Rancière. A melhor maneira de começar a defini-lo é distinguindo-o do que ele não é: o desconhecimento ou o mal-entendido. O conceito de desconhecimento pressupõe que um dos interlocutores não sabe o que diz ou o que diz o outro por causa da simples ignorância ou de uma ilusão constitutiva. Seu pressuposto é a existência do seu avesso: o saber reservado. O mal-entendido, por sua vez, é produzido pela imprecisão das palavras e pressupõe que as pessoas se entendam mal porque as palavras trocadas são equívocas. A equivocidade não seria uma característica de toda linguagem, mas um mal a ser combatido através uma melhor definição dos termos e uma rare-

<sup>10</sup>Estou considerando, para as finalidades específicas deste artigo, os conceitos de “desentendimento” e “dissenso” como intercambiáveis. Essa discussão mereceria um debate mais extenso, que foge ao escopo do presente texto.

fação das palavras. Tanto o desconhecimento, quanto o mal-entendido demandam “medicinas da linguagem”, que consistem em ensinar o que se deve falar (RANCIÈRE, 1996, p. 11-12).

Rancière entende por dissenso um tipo de situação da palavra na qual um dos interlocutores entende e não entende o que diz o outro. O dissenso não é a confrontação de interesses ou de opiniões entre interlocutores que se reconhecem como tais. Nos casos mais extremos de dissenso, alguém, que poderia a princípio entender as palavras proferidos por um outro, não sequer o reconhece como um interlocutor legítimo – alguém que mereça ou possa ser ouvido (RANCIÈRE, 1996, p. 13). O dissenso não diz respeito apenas às palavras ou mesmo à presença ou ausência de um objeto comum entre os interlocutores, mas à tentativa de manifestar um outro mundo para alguém que desconhece ou nega a sua existência. Por isso, o dissenso pode ser entendido como a presença de dois mundos em um só, uma distância do sensível a si mesmo.

A manifestação política dá a ver aquilo que não tinha razão de ser visto, ela acolhe um mundo no seio de um outro, por exemplo, o mundo onde a fábrica é um lugar público no mundo onde ela é um lugar privado, o mundo onde os trabalhadores falam, e falam da comunidade, naquele onde eles gritam para exprimir a sua dor. [...] Ora, o que é próprio do dissenso político é que os parceiros não estão constituídos, tão-pouco o objeto da discussão e a própria cena onde ele ocorre. Aquele que faz ver que pertence a um mundo comum que o outro não vê não se pode valer da lógica implícita de nenhuma pragmática da comunicação. O operário que argumenta a favor do caráter público de um assunto “doméstico” de salário tem de manifestar o mundo no qual seu ar-

gumento é um argumento e manifestá-lo para aquele que não tem um enquadramento que permita vê-lo. A argumentação política é ao mesmo tempo a manifestação de um mundo onde ela é um argumento, um argumento sobre um objeto identificado, elaborado por um sujeito qualificado para tal e dirigido a um destinatário a quem se exige que veja o objeto e que ouça o argumento que “normalmente” ele não tem qualquer razão para ver e ouvir. Ela é a construção de um mundo paradoxal que junta dois mundos separados (RANCIÈRE, 2014a, p. 149).

O dissenso, portanto, é indissociável da ação política pensada como modos de subjetivação. O conceito de subjetivação remete à produção de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram reconhecíveis numa determinada partilha do sensível. Este reconhecimento é indissociável da própria reconfiguração deste campo da experiência e da emergência destes novos sujeitos que antes permaneciam invisíveis. A subjetivação é sempre uma desidentificação porque, ao deslocar de um lugar naturalizado, abre um novo espaço de sujeito, um espaço de contagem dos daqueles que não eram contatos (RANCIÈRE, 1996, p. 47-48). O mais importante é entender que a subjetivação, como forma de emancipação, não equivale a fazer uma demanda para o outro, mas dar uma prova de igualdade também a si mesmo (RANCIÈRE, 2014a, p. 56). Gert Biesta (2012, pp. 819-820) propõe que consideremos a subjetivação como uma das funções da escolarização, discutindo como a educação impacta o processo de se tornar um sujeito.

Podemos, portanto, pensar em um primeiro tipo de socialização marcado pela abertura para o dissenso. Uma socialização

pensada como uma partilha do sensível na qual a ordem policial foi afastada da sua lógica natural e carrega consigo as conquistas das ações políticas orientadas para a igualdade. Ao trazer consigo as experiências destas conquistas, amplia o espaço para novos processos de subjetivação dos estudantes sem tentar controlar as suas subjetividades. Um segundo tipo de socialização seria marcado pelo fechamento do consenso. O consenso não se caracteriza como uma discussão pacífica e o acordo razoável que se opõem ao conflito e a violência, mas como uma tentativa de anular o dissenso e reduzir a política à polícia.

A essência da polícia é ser uma partilha do sensível que se caracteriza pela ausência de vazio e de suplemento: a sociedade consiste aí em grupos voltados a modos de fazer específicos, em lugares onde estas ocupações se exercem, em modos de ser que correspondem a estas ocupações e a estes lugares. Nesta adequação das funções, dos lugares e das maneiras de ser não há lugar para qualquer vazio. Esta exclusão do que “não há” é o princípio policial que opera no âmago da prática estatal. A essência da política é a de perturbar esta disposição com um suplemento, a parte dos sem-parte identificada com o todo da comunidade. O litígio político é o que faz existir a política ao separá-la da polícia que a faz constantemente desaparecer, quer negando-a pura e simplesmente quer identificando a lógica da política com a sua própria lógica. A política é antes de mais uma intervenção sobre o visível e o enunciável (RANCIÈRE, 2014a, pp. 146-147).

Existe uma partilha do sensível que se identifica com a ordem policial e se caracteriza, portanto, com uma ausência de vazio

ou suplemento. Cada corpo está vinculado a uma ocupação, a um espaço e a uma maneira de ser – não há espaço para qualquer elemento fora desta configuração. O consenso está vinculado a este tipo de partilha do sensível e o que o caracteriza é a anulação da possibilidade de os corpos saírem dos papéis que lhes foram atribuídos e tornarem-se sujeitos.

Podemos agora, partindo da discussão sobre os tipos de partilhas do sensível proposta por Rancière, retomar o debate sobre a especificidade da socialização que acontece na escola em comparação com outros espaços. A escola é a única instituição pela qual todos os cidadãos devem passar durante boa parte da sua infância e sua adolescência e este fato garante uma possibilidade muito importante para a proposta de uma educação democrática: a pluralidade da sociedade se faz representar no espaço escolar. É um espaço único para se viver experiências positivas com a política e a democracia e inserir processos reflexivos sobre as experiências vividas em outros espaços (BIESTA, 2016, p. 117-118). A pluralidade encontrada nas escolas públicas abre a possibilidade para que vários mundos paradoxais possam coexistir dentro deste espaço, construindo um mundo comum marcado pelos arrombamentos da lógica igualitária que desviam a ordem policial da sua lógica natural. Mas o que isso quer dizer na prática?

As lutas democráticas conseguiram, através da sua ação política, ampliar a representatividade no currículo escolar: a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008), a educação em direitos humanos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos), a discussão sobre gênero e sexualidade (tema transversal dos PCNs), etc. Essas conquistas constituem uma

ampliação da esfera pública (com o debate de temas que eram considerados sem importância ou pertencendo exclusivamente à esfera privada) e afastam a socialização que acontece nas escolas da lógica policial. Não é casual que o discurso reacionário ataque justamente o trabalho com essas temáticas na escola (PENNA, 2018). O trabalho, nas escolas, com as temáticas das relações étnico-raciais e as questões de gênero e sexualidade traz novos campos de experiências e colocam no horizonte de expectativas a possibilidade da emancipação.

A socialização realizada no curso de inglês ou no clube não dá conta desta pluralidade da esfera pública, pois encontram-se apenas pessoas de uma mesma classe social. A socialização que acontece nas Igrejas muito menos, porque só convivem pessoas que aderem a uma mesma confissão religiosa. É uma socialização fechada pelo consenso, que procura anular o vazio ou o suplemento. Não se trata de impossibilitar a subjetivação, afinal de contas ninguém pode controlar totalmente a subjetividade dos jovens, mas a tentativa de reduzir ao máximo o espaço para a emancipação<sup>11</sup>.

### **Considerações finais**

A proposta da escolarização doméstica constitui uma forma de privatização de uma questão pública e sua defesa pelo Governo Bolsonaro tem se dado através de um ataque à escola e aos profissionais da educação. Esse ataque procura apagar a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar e do caráter pro-

<sup>11</sup>Uma perspectiva similar sobre a especificidade da socialização escolar é defendida por Cury (2006, p. 270), mas usando outro referencial teórico.

fissional da atuação docente nestes espaços. Ao tentar transformar a “educação domiciliar” uma alternativa à educação escolar, ignora-se a importância da escola como parte da rede de proteção das crianças e dos adolescentes. A educação democrática precisa ser percebida como uma questão eminentemente pública e que demanda a participação ativa e direta da população na luta pela sua melhoria. A escola, especialmente a pública, é um espaço de socialização aberta pelo dissenso. Ninguém pode obrigar os estudantes a se emanciparem, mas uma socialização aberta para o dissenso amplia o espaço para a subjetivação dos estudantes. O dissenso é a presença paradoxal de dois (ou mais) mundos em apenas um. O desafio para a socialização escolar é construir um mundo comum onde estes diferentes mundos possam entrar em diálogo, onde possamos aprender com a diferença. Essa é a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar.

## Referências

BARBOSA, L. M. R. “*Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?”. **Educ. Soc.** Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan.-mar., 2016.

BIESTA, Gert. “A boa educação na era da mensuração”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **The beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2016.

BREWER, T. J. & LUBIENSKI, C. “Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education”. **Pro-Posições**. v. 28, n. 2 (83), p. 21-38, maio/ago. 2017.

CURY, C. R. J. “Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica”. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 667-688, out. 2006.

LUBIENSKI, Chris. “Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling”. **Peabody Journal of Education**, v. 75 n. 1-2, p. 207-232, 2000.

\_\_\_\_\_. “A Critical View of Home Education”. **Evaluation and Research in Education**. v. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PENNA, F. A. “O discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’”. In: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento – política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



VASCONCELOS, M. C. C. “Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?”. **Pro-Posições**. v. 28, n. 2 (83), p. 122-140, maio/ago. 2017.

WEST, R. L. “The Harms of Homeschooling”. **Philosophy & Public Policy Quarterly**. v. 29, n. 3-4, p. 7-12, summer/fall 2009.

**Recebido em:** 29/03/2019

**Aceito em:** 26/07/2019

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA NO RESGATE DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

**LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, com atuação na Graduação e Pós-Graduação em Educação. São Luis – MA.  
E-mail: [lelia.silveira@ufma.br](mailto:lelia.silveira@ufma.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>

**NATÁLIA CRISTINA GOIABEIRA DOS SANTOS**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [nataliacgds@hotmail.com](mailto:nataliacgds@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0072-7464>

## RESUMO

Neste artigo discute-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.478/05, revogado pelo Decreto nº 5.840/06, com foco no currículo integrado, sua proposta principal, cuja concepção e materialização, objetiva-se analisar neste artigo. É um programa que se propõe a contribuir para a formação omnilateral do trabalhador; o que nos motivou a pesquisar a sua materialização no âmbito da rede federal de ensino, no estado do Maranhão. O PROEJA foge do escopo de uma política compensatória, colocando-se na perspectiva de resgate do direito do jovem e adulto que retorna à escola, a uma escolarização e profissionalização fundamentadas em bases científicas, tecnológicas, envolvendo o trabalho e a cultura e, assim, vislumbrando uma formação integral do aluno que lhes possibilite compreender e se compreender no mundo. Para fundamentar essa discussão, adota-se como aporte teórico as contribuições de Gramsci (2001), Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016), dentre outros. Realiza-se uma abordagem qualitativa por favorecer a compreensão das relações sociais no seu sentido macro, em seu movimento e contradições, bem como dos valores culturais, processos históricos que determinam tais relações. Conclui-se a discussão, revelando que o currículo desenvolvido é transpassado por uma complexidade, que

envolve o seu conteúdo, a formação e prática dos professores, as condições objetivas da escola para materializá-lo, contudo docentes, discentes e gestores compreendem a necessidade de garantir esse direito.

**Palavras-chave:** PROEJA, Direito a Educação, Jovens e Adultos

## *YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE PROEJA ON RESCUE OF THE SCHOOLING AND PROFESSIONALIZATION'S RIGHTS*

### **ABSTRACT**

This article discuss about Nacional Program of Integrated Professional Education with Basic Education (PROEJA) that was instituted, in federal context by the Decree nº 5.478/05, revoked by Decree nº 5.840/06 focus on integrated curriculum, its principal propose, which conception and materialization, it is wanted to analyze in this article. It is a program that proposes to contribute for an omnilateral formation of the worker, and that what's motived us to research its materialization on federal school, on state of Maranhão. The PROEJA runs away of the scope of a compensatory politics, put in the perspective of young and adults rights rescue that come back to school, to an schooling and professionalization founded on scientific and technological bases involving the work and culture, and thus, foreseen an integrated formation of students which is able to understand and understand themselves in the world. To substantiate this discuss, we adopted as theoretical support the contribution of Gramsci (2001), Frigotto, Ciavtta e Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016) among others. It was realized a qualitative approach to benefit the understand of social relation on their macro sense, on their movement and contradiction, as well their culture values, historical process that determine those relations. It was concluded the discussion, reveal that the curriculum developed is pierced by a complexity, that involves its subjects, the formation and teachers practice, as the objective conditions of school to materialized it, although teachers, students and managers understand the necessity to guarantee this right.

**Keywords:** PROEJA, Education Rights, Young and Adults

# *EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS; EL PROEJA EN EL RESCATE DEL DERECHO A LA ESCOLARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN*

## RESUMEN

En este artículo se discute el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), que fue instituido, en ámbito federal, por medio del Decreto Nº 5.478 / 05, revocado por el Decreto nº. 5.840 / 06, enfocado en el currículo integrado y en su propuesta principal, cuya concepción y materialización, es objetivo de análisis de este artículo. Es un programa que se propone contribuir a la formación omnilateral del trabajador, la que nos motivó a investigar su materialización en el ámbito de la red federal de enseñanza, en el estado de Maranhão. El PROEJA huye del alcance de una política compensatoria, colocándose en la perspectiva de rescate del derecho del joven y adulto que retorna a la escuela a una escolarización y profesionalización fundamentadas en bases científicas, tecnológicas, involucrando el trabajo y la cultura y, así, vislumbrando una formación integral del alumno que les permita comprender y comprender en el mundo. Para fundamentar esta discusión, se adopta como aporte teórico las contribuciones de Gramsci (2001), Frigotto, Ciavata y Ramos (2012), Paiva (1985), Nosella (2016), entre otros. Se realiza un abordaje cualitativo por favorecer la comprensión de las relaciones sociales en su sentido macro, en su movimiento y contradicciones, así como los valores culturales y procesos históricos que determinan tales relaciones. Se concluye la discusión, revelando que el currículo desarrollado es traspasado por una complejidad, que implica su contenido, la formación y práctica de los profesores, las condiciones objetivas de la escuela para materializarlo, sin embargo, docentes, discentes y gestores comprenden la necesidad de garantizar ese derecho.

**Palabras clave:** Derecho a la Educación, PROEJA, Jóvenes y Adultos.

## Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA foi um programa criado em 2005, pelo Decreto nº 5478 e revogado posteriormente em 2006, pelo Decreto nº 5840/06 visando atender a modalidade de Jovens e Adultos sob uma perspectiva diferenciada do que propunha programas anteriores para essa modalidade.

Apesar de estar em vigor desde 2005, o programa, aos moldes do PROEJA, vem sendo pensado desde a época da ditadura militar (que perdurou em nosso país por mais de 20 anos), principalmente durante os anos 80. Estes ficaram marcados pelas lutas travadas pela sociedade civil para por fim à ditadura militar e por lutar pela democratização da escola pública, por uma política nacional de educação, bem como a organização de entidades representativas dos professores e dos estudantes.

Desde a promulgação da Constituição de 88, a sociedade civil, organizada por meios de entidades educacionais e científicas, defendia um tratamento unitário em relação à educação que abrangesse a educação infantil até o ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012). Porém, mesmo após o fim do período ditatorial, passamos, ao longo de 10 anos, por governos que optaram por políticas educacionais baseadas nos princípios neoliberais e que buscavam uma educação muito mais baseada em competências e habilidades voltadas para o mercado.

Uma das políticas educacionais de cunho neoliberal que expressa essa assertiva foi o Decreto nº 2208/97, que regulamentou a educação profissional no país. Dentre outras regulamentações,

o decreto determinou a separação entre os currículos da educação profissional e do ensino médio. Como consequência dessa não integração, o resultado foi o fortalecimento da continuidade de um ensino fragmentado, dualista e propedêutico, em que o ensino médio (principalmente o privado) continuava preparando a classe mais abastada para ingresso na educação superior e o ensino profissionalizante ficava como “opção” para aqueles alunos (principalmente os que frequentaram escolas públicas) que muitas vezes sequer conseguiam terminar seus estudos, para tentar o acesso a uma universidade.

Vinculada a essa discussão (da integração entre ensino médio e educação profissional), havia a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da EJA ter começado a ganhar espaço, como política, no Brasil a partir dos anos 30 (devido ao processo de industrialização do país, com cursos profissionalizantes, campanhas para combate ao analfabetismo, surgimento do Sistema S, Conferência Internacional convocada pelo UNESCO), o maior foco durante esse período foi alfabetizar a população buscando a qualificação de mão-de-obra para o mercado econômico em detrimento ao direito à educação, que foi negado durante séculos para determinada parcela da população brasileira pelo Estado. Naquele contexto, a concepção em vigor era de que situações como o analfabetismo é que impediam um país de “crescer” economicamente.

Somente a partir das concepções trabalhadas pelo educador Paulo Freire, tínhamos um olhar diferenciado para a EJA, no final dos anos 50. Freire colocava em xeque a condição do analfabetismo. Para ele o analfabetismo (diferentemente do que se afirmava até então) não era a causa da pobreza, mas sim, um efeito de uma sociedade injusta (STRELHOW, 2010). Além de problematizar

a concepção do analfabetismo, Paulo Freire também rejeitava métodos exclusivamente auditivos e buscava alfabetizar a população “através da valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação.” (PAIVA, 1985, p.237). Suas ideias transformadoras se destacaram em movimentos populares como no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco.

Paulo Freire considerava importante que na educação os alunos fossem conscientes sobre o seu papel como cidadãos participativos da sociedade e que o desenvolvimento educativo fosse contextualizado às necessidades dos alunos (STRELHOW, 2010). Surge então de forma explícita e com compromisso social e político uma concepção democrática e transformadora da educação voltada para o público da EJA.

Tal concepção perdurou sob forte ataque durante o período do regime militar; passou a ser defendida democraticamente nos anos 90, após a Constituição de 1988 reconhecer a educação como direito de todos, o que foi cobrado nos anos 2000, com a chegada de um partido de esquerda à presidência da República. Essa expectativa era válida devido à história do partido, bem como a sua trajetória de lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores e principalmente por políticas públicas.

Ferreira e Garcia (2012) citam que a expectativa de concretização de uma nova educação para o Brasil era baseada principalmente pelas metas e princípios educacionais registrados no programa político para a educação do candidato Luís Inácio Lula da Silva: “Uma escola do tamanho do Brasil.”

No caso da educação profissional, o texto reafirmava seu compromisso de “construir uma rede pública de educação profis-

sional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano.” (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.151). Para a EJA, Leite (2003) também deixa claras as intenções educacionais do novo governo:

A partir de 2003, o Governo Federal se propôs a trabalhar com a perspectiva da universalização da Educação Básica, reconhecendo para tanto a implementação de políticas integradas para os diversos níveis e modalidades, consolidando a concepção de Educação Básica presente na LDB 9394/96. Para a EJA foi proposta a ampliação da atuação para proporcionar a formação educacional básica e o combate ao analfabetismo (p.27).

A partir de então, tornara-se bem fortalecido o desejo da sociedade civil em relação não só à EJA, mas em relação à educação brasileira como um todo. O direito à educação já tínhamos conquistado e garantido pela Constituição, agora era necessário pensar no acesso e em como oferecer essa educação para a EJA. Essa educação para a EJA deveria ser pensada com base em que princípios, como compensatória ou como um resgate ao direito do Jovem e do Adulto a escolarização e à profissionalização?

Uma das primeiras sinalizações para se encaminhar uma política educacional diferenciada para a EJA foi com a revogação do Decreto nº2208/97 pelo Decreto nº 5154/2004. Agora seria possível não só pensarmos em uma integração entre as modalidades educação básica e ensino profissional (tal qual previa a LDB nº 9394/96), mas de fato materializar uma política educacional nesses moldes. Uma dessas políticas educacionais viria então a ser o PROEJA.

A proposta do PROEJA busca não só a integralidade entre as modalidades, mas tem por objetivo “ofertar a formação inicial e



continuada de trabalhadores e a educação técnica de nível médio, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos” (LEITE, 2003, p.29). A concepção educacional desenvolvida pelo programa se baseia nas concepções marxistas e gramscianas sobre politécnica e trabalho como princípio educativo.

A importância de um programa como o PROEJA, para a EJA não se encontra somente em suas concepções de ensino, mas também pelo fato de ser um programa que almeja a consolidação como política pública nacional, em outras palavras: “um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.” (BRASIL, 2007, p. 7).

Como já mencionamos o PROEJA foi instituído inicialmente pelo Decreto nº 5478/05 e revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/06. O novo decreto alterou as diretrizes do programa, ampliando o campo de atuação do programa: além de ofertar o ensino médio, passou a ofertar também o ensino fundamental, integrando ambos (ensino médio e fundamental) a cursos da educação profissional. Outra alteração foi o lugar de oferta do programa: inicialmente seria ofertado somente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e com o novo Decreto o programa poderia ser ofertado em instituições privadas ou públicas em parcerias com municípios, estados e governo federal.

Um dos grandes desafios do PROEJA seria justamente ser ofertado nos Institutos Federais, pois até então essas instituições além de não ter lidado com a modalidade da EJA, também não lidavam, historicamente falando, com a concepção que o PROEJA visava ofertar: o currículo integrado, que se caracteriza pela possibilidade de inovar pedagogicamente a forma de pen-

sar os caminhos que o ensino médio pode nos levar, refletindo diretamente sobre o mundo do trabalho e se desprendendo da perspectiva estreita de pensá-lo (formação para o mercado de trabalho), para visualizá-lo numa formação integral dos sujeitos que são capazes de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007).

Esse programa é, portanto, a expressão da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA sob a perspectiva de um currículo integrado. Não se trata aqui de um currículo integrado voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, mas sim, sob as perspectivas da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade, propondo que haja uma superação de modelos curriculares tradicionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa construir conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja valorização dos saberes que os alunos aprenderam em lugares não formais da educação (BRASIL, 2007).

Com o currículo integrado, na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, o PROEJA busca, então, uma formação omnilateral, compreendendo o trabalho como princípio educativo e não mercadológico. O PROEJA, portanto, é um terreno fértil para investigações, o que nos motivou em estudá-lo, especialmente a sua orientação de currículo integrado, seu eixo principal. Neste artigo temos o objetivo de analisar sua concepção e materialização, em uma instituição pública de ensino que vivencia essa proposta. Afinal, temos um programa voltado para um segmento que sofreu com a omissão do Estado quanto à garantia de seus direitos durante tantos anos no Brasil, sob uma perspectiva no mínimo audaz.

O fato de o currículo integrado do PROEJA se inscrever em uma realidade concreta, a pesquisa buscou apreender e analisar criticamente os diversos aspectos do currículo nas suas relações, como parte integrante de uma totalidade. Convém complementar que a realidade que aqui está sendo apontada não é entendida como uma realidade homogênea, mas sim, heterogênea e que possui, portanto, elementos contraditórios, mas que estão conectados e que se materializam no que chamamos de realidade (GADOTTI, 2012). Tal realidade, portanto, compreende uma totalidade que é entendida como uma categoria autêntica da realidade, ou seja, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (GAMBOA, 1998, p.27).

Sendo, então, esta a realidade, em que se encontra o currículo integrado do PROEJA, é necessário identificarmos todos os aspectos formadores em que o programa está inserido para que possamos nos aproximar da estrutura do próprio objeto. Cabe ressaltar, então, da importância de se analisar o currículo integrado do PROEJA no contexto hegemônico da sociedade capitalista neoliberal, lembrando que este se trata de um programa educacional no qual “a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém” (GADOTTI, p.43, 2012).

Desenvolvemos, portanto, neste artigo, uma abordagem qualitativa por favorecer a compreensão das relações sociais no seu sentido macro, em seu movimento e contradições, bem como dos valores culturais, processos históricos que determinam relações aqui discutidas.

## O currículo integrado do PROEJA: possibilidades para a educação de jovens e adultos

O PROEJA é fundamentado na proposta da Escola Unitária de Gramsci que ao analisar o contexto da educação italiana nos anos 30, chama a atenção das características desenvolvidas na civilização moderna e suas consequências para a educação:

[...] todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinem nestas escolas. (GRAMSCI, 2001, p.32).

As escolas destinadas a formar os dirigentes e especialistas que a sociedade demandava foram chamadas por Gramsci (2001) de escolas profissionais que atuavam “para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação” (p.33). Gramsci (2001) ainda ressalta que esse sistema seria o responsável pela crise educacional vivida na Itália, pois é um processo de diferenciação e particularização entre as classes que ocorre sem princípios claros e precisos.

Com a multiplicação dessas escolas, a tendência do Estado foi de abolir as escolas que Gramsci (2001) chamou de *desinteressada*. Apesar de parecer estranho que o autor utilize tal termo para se referir a uma escola, é necessário esclarecer que o significado de *desinteressada* é utilizado para se referir às escolas que não buscavam uma formação direcionada, mas sim formativa, huma-

nista, omnilateral. E com a abolição dessas escolas, o que restou foram “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (p.33).

A escola *desinteressada* que Gramsci propõe é justamente aquela escola “que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter” (GRAMSCI, 1980, p. 671, apud NOSELLA, 2016, p.54). A Escola Unitária buscava, portanto, a articulação entre formação profissional com a humanista de forma *desinteressada*.

O PROEJA foi, então, um programa pensado na perspectiva de mudar as concepções dicotomizadas de ensino – pois suas consequências, como cita Gramsci (2001), levam a diferenciações e particularizações – como mostrar que a educação não precisa ter como única finalidade a formação para o mercado de trabalho, mas sim, uma formação que possibilite o acesso a conhecimentos que são formadores do caráter humano.

O processo de elaboração do PROEJA foi constituído a partir de muitos debates e contribuições dos educadores envolvidos com os dois eixos que estruturaram a proposta: escolarização e profissionalização. Nesse ponto, podemos inferir que, dentre os programas criados para atender ao público da EJA, o PROEJA foi diferenciado, uma vez que a sociedade civil geralmente não participava da elaboração dos programas voltados para os jovens e adultos ao longo da história educacional brasileira. Temos como exemplo o MOBRAL que numa conjuntura de ditadura, sem ouvir a sociedade civil e com grande contingente de analfabetos, visava interesses mercadológicos em consonância com os organismos internacionais.

Abreu Júnior (2016) comenta a esse respeito:

Deve ser destacado que as alterações realizadas pelo Decreto nº5840/06 foram proporcionadas por um coletivo de áreas relacionadas ao Programa. Assim, diferentemente de outras propostas geralmente produzidas em gabinetes, o PROEJA foi construído a partir de intensos diálogos com atores pertencentes ao campo da EJA e da educação profissional (p.7).

O Decreto nº 5840/06, que institucionalizou o PROEJA, defende concepções e princípios que buscam relembrar os debates ocorridos no final dos anos 50 e retomados nos anos 80, bem como reincorporar o pensamento de transformação social que se buscava ao se trabalhar a educação de jovens e adultos.

Além disso, o Decreto também visa combater as consequências de uma educação aligeirada para a sociedade brasileira: uma formação de baixa qualidade e conseqüentemente uma sociedade mais desigual. Ao fazermos uma análise mais ampla e profunda dessa complexa teia social, podemos perceber claramente que esse tipo de educação na verdade exclui uma grande parcela da sociedade do acesso ao conhecimento e até mesmo de uma maior oportunidade de alcançar um espaço diferenciado na sociedade.

A partir do momento em que se propõe construir uma formação humana e não somente uma educação profissional, fica mais fácil compreender que o aluno não é um mero reproduzidor daquilo que aprende na escola, mas sim, um produtor, ou seja, um ser que produz conhecimentos e estratégias para lidar com as múltiplas situações de sua vida, econômica, social e política.

O Documento Base do PROEJA<sup>1</sup> (BRASIL, 2007) deixa claro que a concepção abordada no programa está direcionada às possibilidades enriquecedoras que o jovem e o adulto terão, uma vez que poderão ler o mundo, entendendo que eles também fazem parte desse mesmo mundo e que às vezes parece tão distante – as decisões políticas tomadas no congresso, as decisões dentro da empresa que trabalham, por exemplo.

É importante lembrar que a concepção de formação humana, defendida pelo programa, está intimamente ligada à concepção de educação continuada, de cunho profissional, para além da educação básica, pois ao defender a educação continuada o programa tem por objetivo o rompimento com:

[...] a dualidade estrutural cultural versus cultural técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação acadêmica para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, p.35, 2007)

Em sua proposta, o PROEJA não se limita oferecer a Educação Básica. Ao contrário, o programa almeja ofertar uma educação básica de qualidade, sólida, a fim de que haja a continuidade dos estudos, seja em especializações profissionais, seja no ensino superior, oferecendo as condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania, bem como “à transformação da sociedade

<sup>1</sup> O Documento Base do programa apresenta as diretrizes, orientações e fundamentos teóricos e metodológicos do PROEJA, que se baseia em uma formação integral, omnilateral e o trabalho como princípio educativo. O Documento Base se preocupa com a dívida histórica que o Estado brasileiro possui com o público que necessitou da EJA e que teve sua educação impedida mais uma vez.

em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, p.35, 2007).

Por último, e não menos importante, o PROEJA assume a EJA como um campo de conhecimento específico, exigindo, dessa forma, uma formação de professores correspondente para atuar nessa modalidade. Ao assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o programa demonstra que cabe ao professor, bem como a toda equipe pedagógica que faz parte do programa, assumirem-se professores-pesquisadores, ou seja, que entendam que o público-alvo tem características ímpares e, portanto, necessidades de aprendizagem diferenciadas, cabendo à equipe formular proposta que atendam a essa natureza própria da modalidade.

Estamos diante então, de um programa que oferta um currículo integrado, que busca a superação da dualidade histórica da formação para o trabalho manual ou intelectual, em que o trabalho manual se encontrava nos ensinos profissionalizantes e o intelectual nas universidades. Tal dicotomia existia devido ao processo inerente de reprodução de classes sociais no modo de produção capitalista, direcionando o trabalho manual para a classe trabalhadora e o intelectual para a classe dominante. Ramos (2007) acrescenta:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquelas destinadas aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o



modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta hegemônica. É uma luta que não dá trégua e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (p.3).

Também é característica do currículo integrado do PROEJA a educação unitária e politécnica, de forma que todos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e também aos conhecimentos necessários para o trabalho. Porém, o programa não compreende o trabalho no seu sentido restrito (mercadológico), mas sim, no sentido mais amplo: o trabalho como realização, produção humana e como práxis econômica. Tal qual Gramsci defende, o currículo integrado do PROEJA visa à formação cultural, ou seja, uma formação em que o aluno consiga compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres, mas também conhecimentos necessários para o trabalho.

A concepção do currículo integrado do PROEJA se baseia, portanto, na concepção omnilateral do ensino, em que há uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2007) e no caso do PROEJA a inserção da garantia fundamental de resgate ao direito de uma educação para todos e de qualidade a fim de construir “uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um país gigante com pés-de-barro (...)”. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2012, p.14,15).

Além de buscar proporcionar o direito à educação para os jovens e adultos, o PROEJA também busca uma nova relação entre a educação desse público e o mundo do trabalho – em que geral-

mente eles já estão inclusos. As concepções tradicionais do currículo demonstraram que a educação esteve a “serviço” do mundo do trabalho, buscando mapear as habilidades necessárias para a vida adulta dos alunos. Já as concepções críticas e pós-estruturalistas do currículo (no qual está inserido o currículo integrado do programa) demonstraram que há possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja direcionador e nem mesmo que busque centrar em uma formação de habilidades.

O currículo integrado permite então que a discussão sobre o papel da educação seja ampliado, bem como os conteúdos propostos para o currículo também são colocados em discussão. Essa discussão perpassa também sobre a concepção marxista que defende uma relação intrínseca entre educação e trabalho, em que estes deveriam ser utilizados para recuperar a relação entre conhecimento e prática no trabalho, de forma que os alunos dominassem os fundamentos das diversas técnicas produtivas e não só parte delas.

A materialização da ampliação sobre o papel da educação pode ser presenciada com a Resolução nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio que foi publicada após a criação do PROEJA. Nela podemos encontrar, no parágrafo único, a menção sobre a EJA: “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.” (p. 2).

Além de integrar a formação da modalidade EJA com a Educação Profissional Tecnológica, a Resolução ressalta que um dos princípios norteadores para a formação Profissional e Tecnológica

consiste no trabalho como princípio educativo, realizando, portanto, uma formação que integre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Tais características culminam para a formação integrada, pois há a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, abandonando, portanto, a perspectiva de uma formação unilateral que vem a ser um dos objetivos do PROEJA. (BRASIL, 2012).

Não era simplesmente educar para o trabalho, mas articular a educação ao trabalho. Compreendê-lo, portanto, como princípio educativo buscando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral que busca atender o público da EJA, na garantia do direito Constitucional do acesso à educação básica e do direito contínuo ao processo educativo, abandonando a perspectiva de formação educacional para o mercado de trabalho e defendendo uma formação integral dos sujeitos, respeitando não só o conhecimento hegemônico, mas também o conhecimento não hegemônico (BRASIL, 2007).

Na busca de tais garantias, o currículo integrado do PROEJA propõe como orientações metodológicas a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, uma vez que tais pressupostos buscam compreender os diferentes objetos a partir de sua diversidade, convergindo, ou não, para uma unidade, combatendo, portanto, a fragmentação do ensino.

Gallo (2000), ao falar sobre o reconhecimento das diferenças, enfatiza que a importância desse posicionamento é que ele democratiza os saberes. No caso da transdisciplinaridade (que não faz distinção dos saberes em disciplinas) um currículo com essa abordagem se torna muito mais aberto aos saberes que até então eram marginalizados pelos currículos tradicionais por não

perceberem conexão com o mercado de trabalho: os saberes não-disciplinares. Esses saberes, ainda segundo o autor, são os conhecimentos previamente produzidos, baseados na realidade do aluno.

Tais concepções são importantíssimas de serem abordados na EJA, pois o próprio Documento Base do PROEJA reconhece a importância do conhecimento prévio trazido por seus alunos. Além de reconhecer tal importância, o Documento Base enfatiza a importância de os professores compreenderem como os alunos produzem os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver e enfrentar desafios (BRASIL, 2007).

### **O PROEJA no *campus* IFMA-Bacabal - recortes de uma realidade**

Um dos principais interesses em pesquisar sobre o PROEJA deve-se justamente à sua concepção de formação integral, omnilateral. O interesse se tornou maior ainda ao saber que o programa estava em atuação nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, uma vez que, o histórico de formação educacional dessas instituições, como Escola Técnica e CEFET, está relacionada à formação técnica, marcada pela fragmentação e direcionamento para o mercado de trabalho.

Um dos grandes questionamentos foi compreender como um programa com fundamentos marxistas, gramscianos, baseados na perspectiva de formação omnilateral, integral e politécnica estava sendo materializado nessa instituição. O currículo do curso estaria de fato, em consonância com o que está proposto no Documento Base? De que forma o currículo do curso estaria tratando a integração?

O objetivo da pesquisa foi então analisar o currículo integrado do PROEJA no Campus IFMA-Bacabal, bem como os seus fundamentos teóricos e metodológicos, buscando identificar a relação existente entre as orientações pedagógicas presentes no Documento Base do programa e o Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio (curso oferecido para a modalidade EJA, no campus em questão, *locus* da nossa pesquisa).

A partir da análise do Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio constatamos que este está muito mais centrado em um currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Focamos a análise nos tópicos da Justificativa, Objetivos, Avaliação e Organização Curricular e em ambos os tópicos constatamos afirmações, conteúdos que demonstraram que o currículo do Curso Técnico em Comércio não está em consonância com os princípios de uma formação omnilateral, apresenta sim alguns elementos que apontam para uma concepção de currículo integrado.

Uma das primeiras constatações foi a ausência do Documento Base do PROEJA na elaboração do Plano de Curso. O Plano menciona documentos importantes para sua elaboração (LDB nº9394, Decreto nº 5840/06, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica em Nível Médio), mas o documento que seria essencial para a compreensão tanto do programa quanto do público particular ao qual o programa se direciona – o Documento Base – não foi sequer mencionado.

Essa constatação é preocupante. Como já afirmamos, o PROEJA é um programa que se diferencia dos demais programas voltados para o segmento jovem e adulto, pois visa à ruptura com

a formação acelerada e instrumentalizadora para o trabalho. Sendo assim, ao desconhecer qual o objetivo fundamental do programa, isso deixa espaço para serem incorporados outros contrários ao que propõe o programa.

Quando passamos a analisar os tópicos, percebemos na Justificativa do Plano a seguinte afirmativa, que nos chamou a atenção:

Vale ressaltar que a implantação deste curso proporcionará uma maior profissionalização do comércio bacialense e municípios adjacentes, *pois em médio prazo serão disponibilizados ao mercado, profissionais com conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem como Técnicos em Comércio*. Outro fator preponderante é que no âmbito do estado do Maranhão, a oferta do Curso Técnico em Comércio se alinha as novas tendências de mercado, *formando profissionais aptos a atender a demanda* do segmento de negócio predominante em nível local, setor que tem grande potencial de empregabilidade (IFMA, 2017, p. 6, grifo nosso).

Percebemos que a concepção formativa do curso dá ênfase à necessidade de suprir uma demanda mercadológica da cidade e regiões próximas. Ao afirmar que em médio prazo serão disponibilizados profissionais com conhecimentos e *“habilidades necessárias para o mercado, e aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante a nível local”* percebemos que a concepção de educação do curso está muito mais voltada para a formação com desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado do que a concepção emancipatória, como propõe o Documento Base do PROEJA:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectu-

al, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 32).

Por isso, ao mencionar tais concepções no Plano de Curso, entendemos que o currículo do Curso exclui uma formação mais ampla, omnilateral, como o que está proposto no Documento Base.

O foco na formação por competências e habilidade fica ainda mais evidente ao fazermos a análise dos objetivos específicos do Plano de Curso que consta com o seguinte texto:

Formar um profissional-cidadão, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços; Proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo, associada a valores éticos, sociais e culturais que edificam e consolidam o perfil profissional do Técnico em Comércio indispensável ao exercício das atividades profissionais; Possibilitar ao educando acesso ao conhecimento teórico e desenvolvimento de habilidades técnicas indispensáveis para o exercício da profissão (IFMA, 2017, p.7).

Ao mencionar a formação de *profissionais-cidadãos capazes de articular teoria e prática*, entendemos que os objetivos se referem a formar profissionais que demonstrariam conhecimentos e habilidades sobre a profissão adquiridos durante o curso para “por” em prática durante o exercício da profissão, com ênfase no

domínio do conhecimento específico, sem deixar claro e tomar como fundamentos as questões sociais e políticas mais gerais preconizadas no documento, mencionando apenas que tais conhecimentos devem estar associados a valores éticos, sociais e culturais.

A mesma expressão “formação de cidadãos-profissionais” é mencionada pelo Documento Base, mas com uma concepção diferenciada:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

A formação educacional do profissional-cidadão, segundo o Documento Base, não é uma formação limitada entre teoria e prática atrelada a conhecimentos teóricos da profissão e para a profissão, mas sim, uma teoria que proporcione a compreensão da realidade em toda sua complexidade – social, econômica, política, cultural – conjuntamente com a realidade do mundo do trabalho, sendo que a prática não é somente interferir no mundo do trabalho, mas sim, na realidade em toda sua totalidade – social, econômica, política, cultural. Portanto, ao mencionar somente o conhecimento da articulação teoria e prática para desenvolver atividades no mundo do trabalho, o Plano de Curso estaria limitando a formação do aluno.

Um ponto em consonância encontrado no Plano de Curso é o fato de o mesmo tratar de forma transversal temas como a



*Educação em Direitos Humanos e a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.* Um dos aspectos fundamentais da integração proposta pelo programa é que a formação seja baseada na escuta desses sujeitos, suas lutas sociais, o gênero, a etnia que apesar de estarem presentes em todo o público educacional, mostram-se com maior relevância quando se trata da EJA.

Após a análise do Plano de Curso em seus fundamentos e concepções, realizamos as entrevistas com os docentes da instituição para conhecermos o entendimento dos profissionais sobre o programa, bem como se havia formação continuada que preparasse os mesmos para trabalhar com as características próprias desse público.

Algo que ficou bem evidente nas falas dos professores entrevistados é que trabalhar com a EJA é um desafio devido às particularidades que os estudantes apresentam. Esse desafio, segundo os professores, deve-se justamente à ausência de uma formação inicial, nas licenciaturas, para trabalhar com essa modalidade. Infelizmente essa não é uma realidade isolada e nem recente. Machado (2008) comenta que somente nos anos 2000 é que se passou a sinalizar a necessidade de introduzir uma formação específica para a EJA nos cursos de licenciaturas. Durante os anos 80 e 90, os cursos não propiciaram a oportunidade dos cursistas aprenderem nas disciplinas pedagógicas e no estágio sobre os desafios de atuar na EJA.

Além de apresentarem dificuldades em trabalhar com o público da EJA devido a suas particularidades, percebemos também nas falas dos professores que eles sabiam pouco sobre o programa no qual atuavam. Alguns professores confundiram o PROEJA com o PROJovem e ao perguntarmos sobre as concepções do

programa (formação omnilateral, trabalho como princípio educativo) eles pouco conheciam sobre elas:

*“Olha, na verdade a gente faz, trabalha os planos, mas muito voltados para as ementas, então essa questão do trabalho, como princípio educativo, eu ainda não foco.”* (PROFESSOR G).

*“Minha preocupação no planejamento é passar o conteúdo mesmo o conhecimento específico de biologia. Eu sempre estimulo os alunos a lerem em sala de aula e escrita, e a questão do mercado de trabalho eu sempre trabalho com eles durante a aula, como aquele conteúdo se encaixa, como poderia ser encaixado na realidade.”* (PROFESSOR F).

Sabemos que as concepções propostas pelo programa ainda são novidades para muitos docentes. Ciavatta (2012) comenta que a ideia de integração entre formação geral e profissional, no Brasil, é recente, uma vez que o que estava em vigor em nosso ensino era o dualismo como forma de manter a desigualdade social, que é construída dentro do nosso sistema econômico. A ideia de integração entre as modalidades só voltou a ser debatida no país, nos anos 80, com a volta da democratização após o período de ditadura militar.

Uma das formas de garantir esse conhecimento sobre o programa para o docente seria através do conhecimento do Documento Base tanto em formações continuadas como expresso no próprio Plano de Curso do curso. Porém as formações continuadas no campus não ocorrem de forma constante, muitas vezes, essas formações limitam-se às semanas pedagógicas que ocorrem duas vezes ao ano antes do início de cada semestre:

*“Não. A gente tem assim, as semanas pedagógicas, a gente tem algumas palestras alguma coisa, um pouco sobre como lidar. Mas*

*também são só nesses momentos, de início de ano, de planejamento.* (PROFESSOR E).

*“Isso faz parte do processo pedagógico como um todo, então o professor, na medida em que ele assume um compromisso de trabalhar com a EJA, ele tem esse ideal, mas formação, não, não que eu me lembre, do próprio tema uma formação voltada especificamente para a EJA, mas sim, uma contribuição.”* (PROFESSOR C).

*“Não, pelo menos pelo tempo que eu estou aqui não teve nada específico, o que a gente tem é nos encontros algum convidado, mas a gente não tem nada específico, é algo que chega, né, você ouvir depoimentos, mas geralmente o pessoal diz que é só teoria e que na prática é diferente, então a gente carece sim, de uma formação continuada e específica para trabalhar com o PROEJA.”* (PROFESSOR G).

Silva (2010) ao apresentar um estudo sobre o PROEJA e sua implementação em Institutos Federais, comenta das dificuldades que surgiram com o programa para os Institutos e seus gestores:

A aparente democratização da educação, via PROEJA, evidenciou e trouxe à tona elementos de discussão pouco enfrentados pelos gestores, seja em âmbito federal, seja nas instituições federais. São alguns deles: a integração curricular a partir da proposta mais abrangente do decreto nº 5154/2004, a formação continuada de professores para atuar com este segmento; o financiamento institucional e bolsa de estudo para os estudantes; materiais didáticos adequados; a disponibilização e utilização dos meios tecnológicos pelos estudantes e a função social dessa formação escolar nestas instituições (p. 89).

Mais uma vez percebemos que a carência de formação continuada para que os docentes conheçam de forma aprofundada o PROEJA e seus fundamentos, bem como o público-alvo do

programa, é uma realidade enfrentada pelos institutos federais no país. Podemos concluir, a respeito disso, que a falta de formação inicial e continuada, bem como uma formação inicial para os docentes que trabalham diretamente com o PROEJA é um obstáculo para a implementação do programa, tal qual ele foi concebido.

Silva (2010) reforça que para que essas medidas sejam de fato implementadas há a necessidade de realizar “mudanças estruturais, culturais e de concepções” (p.89), uma vez que a concepção do PROEJA busca, de fato, uma formação educacional não dicotômica, ou seja, o programa busca modificar o que é hegemônico. Dessa forma, o PROEJA encontra obstáculos para sua implementação, pois há resistência dos agentes envolvidos no processo.

Ao analisarmos o Plano de Curso percebemos que ainda há um caminho a ser percorrido para que o Curso Técnico em Comércio materialize um currículo integrado em consonância com o Documento Base do programa. Acreditamos que haja a necessidade tanto dos gestores como dos docentes de perceberem que a Educação Profissional está além do mercado de trabalho.

Claro que há a necessidade de compreendermos o mundo mercadológico da profissão da qual o curso pretende formar, pois é a partir dele que o aluno irá ser inserido na vida sociolaboral, mas este aspecto não é o único a ser considerado. O ser humano é um ser múltiplo, complexo que vive em uma sociedade política, social, econômica, cultural. Por isso, ao formamos alunos, devemos lembrar que estamos formando cidadãos que irão passar por todos esses aspectos: político, social, econômico e cultural.

É importante, portanto, que estes aspectos formativos, expressos no Documento Base do PROEJA infere como essencial

para a materialização do programa, estejam de fato, inseridos no Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio. Do contrário, o que teremos é uma formação nos moldes anteriores ao programa, sem o devido resgate da escolarização e profissionalização, que é o principal objetivo do programa.

Percebemos na fala dos professores, do campus IFMA-Bacabal, um aspecto bem relevante, sobre a integração curricular, que é a opção pelo trabalho interdisciplinar, acreditando numa formação dos alunos da EJA para além do mercado. Por isso, acreditamos que se houvesse um aprofundamento dessas concepções a partir de formações continuadas, baseadas no Documento Base do programa, o curso Técnico em Comércio tenderia a caminhar positivamente para o que o programa propõe: encontrar um caminho para além do mercado de trabalho, formando seus alunos integralmente e preparando-os para a vida como cidadãos.

## Conclusão

Historicamente se tem registrado que nem todas as classes sociais possuem acesso a conhecimentos institucionalizados produzidos pela humanidade. Isso tem sido um embate constante na história do ser humano. Escravizados, mulheres, pobres em geral são as pessoas que durante muito tempo não tiveram acesso a esse conhecimento. Na história do nosso país – após o período de colonização – também vivemos esse mesmo episódio de exclusão. Durante séculos esse público ficou à margem desse conhecimento.

A consequência dessa exclusão foi a formação de um contingente de pessoas que não aprenderam a ler e escrever em nosso país e que, devido ao nosso sistema econômico, escravocrata e

agrário não necessitar de mão de obra alfabetizada, poucas foram as ações do Estado brasileiro no sentido de buscar mudanças na área educacional.

Podemos ressaltar um ponto importante: o fato de que a formação educacional institucionalizada está ligada ao tipo de sistema econômico de um determinado local, ou seja, o acesso aos locais formadores só aconteceria caso o homem necessitasse daquele conhecimento para a manutenção de um determinado sistema econômico.

O escravo não estudava porque não precisava ler e escrever para realizar serviços braçais forçados. A mulher não precisava ler e escrever para engravidar, cuidar dos filhos e do lar. O pobre não precisava ler e escrever, pois não precisava administrar nenhum tipo de comércio, somente receber ordens do dono do lugar. Ao longo da evolução do sistema econômico para o capitalismo, tal qual conhecemos hoje, esse modelo de acesso ao conhecimento institucionalizado passou por mudanças.

Tais mudanças ocorreram, pois o sistema econômico agora necessitava muito mais de trabalhadores com instrução mínima do que aqueles que não possuíam nenhuma. Bem como necessitavam que as mulheres estivessem trabalhando, pois assim aumentariam o mercado consumidor. Podemos citar, também, como exemplo, o fim da escravidão no Brasil, que ocorreu muito mais por interesses econômicos do que por conscientização daqueles que estavam no comando do país sobre os malefícios sociais e psicológicos da escravidão.

Após as duas Guerras Mundiais houve uma preocupação mundial quanto ao analfabetismo na América Latina que possuía um grande potencial econômico a ser explorado, porém, a mão

de obra não alfabetizada e sem formação técnica adequada não condizia com os planos do sistema econômico.

Paralelo a esses interesses, sempre houve a luta de vários movimentos sociais. O que pode nos levar a pensar que, se ambas as vias tinham interesse em melhorar os indicadores educacionais da América Latina, então movimentos sociais e interesses econômicos andariam lado a lado. Porém, o desfecho não foi esse. Os interesses econômicos pareciam ficar satisfeitos se a educação dos jovens e adultos fosse acelerada e focada somente no exercício de sua profissão.

Na contramão, os movimentos sociais queriam ir além do foco do mercado de trabalho. Enquanto o mercado buscava formar de maneira acelerada, os movimentos sociais buscavam transformar essa necessidade de acesso educacional em direito. Foi com essa luta que na Constituição de 1988 a educação passou a ser um direito de todos e na LDB nº 9394/96 a EJA se tornou uma modalidade de ensino.

Daquele ponto em diante cabia ao Estado cumprir com a missão de educar aqueles que não tiveram acesso ao ensino no seu período regular. Porém, a história não se escreve numa linha contínua. Apesar das garantias em termos de lei à EJA, após a Constituição de 88, não houve políticas públicas de impacto em nível nacional que garantissem a transformação do quadro que se encontrava a EJA.

Durante os anos 90, as políticas voltadas para a EJA tenderam à descentralização, tanto de financiamentos quanto de serviços. Não houve políticas públicas em nível nacional para a EJA, pelo contrário, as características das políticas para a EJA eram políticas de aceleração para incluir técnicos no mercado de trabalho.

Percebemos aqui que o PROEJA é um programa pensado não para ir à contramão do mercado de trabalho, mas sim, ir além dele. É um programa que visa, através das vias educacionais, mostrar ao aluno da EJA que estudar não significa aprender somente um ofício, uma profissão, mas sim, compreender o espaço que vivemos, a vida política, os nossos direitos e deveres, o que pode nos beneficiar enquanto trabalhadores ou o que não pode.

As concepções do programa visam à formação de um cidadão e não somente um trabalhador. Mas afinal, o que isso significa de fato? Significa que o programa busca desconstruir uma EJA voltada para aceleração do ensino que visa ao rápido ingresso do aluno no mercado de trabalho. Significa que o programa busca desconstruir uma EJA, voltada para uma alfabetização que só ensine a decodificar o alfabeto.

Estamos falando, então, de um programa que possui concepções e princípios como o de trabalho como princípio educativo, reconhecendo, portanto, que o trabalho é uma atividade vital ao ser humano, pois é a partir dele que transformamos a natureza para dela reproduzir a nossa vida. No caso do trabalho, na sociedade capitalista, é a partir dele que adquirimos conhecimentos para a participação na vida produtiva.

É importante frisar que o PROEJA não é somente uma política pública compensatória. Ela é uma política que busca resgatar o direito não só da educação para todos, como garante a Constituição, mas sim, um programa que busca resgatar a escolarização de uma parcela da população brasileira que acabou recebendo – devido a interesses econômicos – uma educação aligeirada, fragmentada e direcionada para o mercado de trabalho.

Materializar um programa como o PROEJA que vai na contramão dessa formação é de fato um desafio, mas extrema-



mente necessário, para que o público que sempre será atingido pela desigualdade socioeconômica, possa ter garantido o direito a uma escolarização integral. Por isso, é necessário estar atento ao processo formativo constante dos professores, dos gestores, sustentar teoricamente os Planos de Curso para que fique claro o objetivo a ser alcançado.

A luta dos movimentos sociais, da sociedade civil posterior à conquista do direito de educação para todos, encontra-se agora na materialização de uma educação integral, que respeite as dimensões social, econômica, cultural, cognitiva e afetiva do jovem e do adulto que está na escola. A luta agora é para resgatar um direito fundamental do ser humano, que é o de ter acesso a conhecimentos produzidos pela humanidade e que esse acesso venha atrelado à qualidade, para que assim os jovens e os adultos que voltam para a escola possam concluir sua formação básica juntamente à formação profissional que de fato os inclua na vida sociolaboral da qual esse público é afastado em decorrência da desigualdade sócioeconômica.

## Referências

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins. **PROEJA**: trajetória, concepções e discussões sobre o processo de exclusão. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, n.1, jan/jun 2016. Acesso em: 15/08/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/93-798-3-PB.pdf>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº2208. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da edu-

cação nacional. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). 1997.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007. Acesso em 11/05/2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5478. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Acesso em 13/12/2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). 2005 .

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5840. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Acesso em:13/12/2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm). 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.

Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)

Clavatta, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.* 2012. 3ª ed, São Paulo: Cortez.

Ferreira, Eliza Bartolozzi. Garcia, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná.** In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.* Orgs: Gaudêncio Frigotto, Maria Clavatta e Marise Ramos. Ed. Cortez. São Paulo. 3ª Ed. 2012.

Frigotto, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

Gadotti, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** Ed. Cortez, 16.ed. 2012.

Gallo, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando em uma educação não-disciplinar.** In: *O sentido da escola.* Orgs: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2000.

Gamboá, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas, SP. 1998.

Gramsci, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Vol. 2. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2ª ed. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf> . Acesso em: 20/02/2018.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Histórico**. 2017. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. In: *A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais*. Debora Cristina Jeffrey (Org.), 1ª ed. Curitiba, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança**. 2008. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.23, p. 161-174, jan/dez. Acesso em: 13/12/2018. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_de\\_professores.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf)

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 5ªed. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 3ª ed. São Paulo, 1985.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11/05/2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2010.

Recebido em: 18/03/2019

Aceito em: 08 /07/2019

# EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

**ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e do curso de Pedagogia vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação. E-mail: [esalencar123@ufpi.edu.br](mailto:esalencar123@ufpi.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4487>

## RESUMO

A atual conjuntura política vem concretizando ataques à direitos historicamente constituídos, estimulando a intolerância e produzindo reações favoráveis ao racismo, misoginia e a criminalização de movimentos sociais, ou seja, atitudes que ameaçam a democracia brasileira. Diante desse cenário, cabe-nos questionar: como garantir na atual conjuntura política uma educação que colabore com o fortalecimento da democracia brasileira? Frente ao cenário que se materializa é urgente e necessária a discussão sobre educação pública democrática, laica, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos como condição fundamental no enfrentamento da realidade concreta. Nessa direção, apresentamos nesse artigo resultado de pesquisa bibliográfica realizada a partir da Psicologia Histórico Cultural e do Materialismo Histórico Dialético a fim de evidenciar que a educação, enquanto prática social humanizadora, aponta como possibilidade de enfrentar a atual realidade. Os resultados do estudo sinalizam que a educação para formação humana representa nesse cenário de luta, força capaz de produzir movimento de oposição ao projeto em curso no país. Aponta ainda para a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas que contribuam com a formação de jovens capazes de desvelar as contradições que movimentam o real, levando-os ao desenvolvimento de ações verdadeiramente transformadoras no campo social e político.

**Palavras-chave:** Educação. Formação humana. Enfrentamento.

# *EDUCATION FOR HUMAN FORMATION: CONFRONTATION PRACTICE BEFORE THE CRISIS OF BRAZILIAN DEMOCRACY*

## **ABSTRACT**

The current political situation has been materializing attacks against historically constituted rights stimulating intolerance and producing favorable reactions to racism, misogyny and the criminalization of social movements, in other words, attitudes that threaten Brazilian democracy. Before this scenario, it is up to us to wonder: how to ensure an education that collaborates in strengthening Brazilian democracy in the current political situation? Before the scenario that has been materialized, the discussion about democratic, secular, free, quality and public education for all the citizens is urgent and necessary as a fundamental condition at the confrontation of the materialized reality. In this sense, we present in this paper result of bibliographical research held based on Historical Cultural Psychology and Historical Dialectic Materialism in order to highlight that education points as a possibility of confronting the current reality as a humanizing social practice. The results of the study indicate that education for human formation represents strength capable to produce movement of opposition to the ongoing project in the the country in this scenario of struggle. It even points to the necessity of development of educational practices that contribute to the formation of young people capable of unveiling the contradictions that move what it is real by taking them to the development of truly transforming actions in the social and political fields.

**Keywords:** Education. Human Formation. Confrontation.

# *EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEDIO A LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA BRASILEÑA*

## **RESUMEN**

Frente a la actual coyuntura política que concretiza y amenaza a los derechos históricamente constituídos, que estimulan la intolerancia y producen movimientos favorables al racismo, misoginia y la criminalización de movimientos sociales, el artículo trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo garantizar en la actual coyuntura política una educación que colabore con el fortalecimiento de la democracia brasileña? Frente a este escenario que se materializa es necesario discutir la educación pública democrática, laica, gratuita y de calidad para todos los ciudadanos como condición fundamental en el enfrentamiento de la realidad concreta. En esa dirección, se discute en este artículo el resultado de la investigación bibliográfica realizada a partir de la Psicología Histórica Cultural y de el Materialismo Histórico Dialéctico a fin de evidenciar que la educación, como práctica social humanizadora, apunta como posibilidad de superar la realidad actual. Los resultados del estudio señalan que la educación para la formación humana representa en ese escenario de lucha, fuerza capaz de producir movimiento de oposición al proyecto en curso en el país. También, apunta a la necesidad de desarrollo de prácticas educativas que contribuyan con la formación de jóvenes capaces de revelar las contradicciones que mueven lo real, llevándolos al desarrollo de acciones verdaderamente transformadoras en el campo social y político.

**Palabras-clave:** Educación. Formación humana. Enfrentamiento.

## **Introdução**

O Brasil vive no momento atual uma crise política que representa ameaça concreta a democracia. Tomaram assento no poder forças reacionárias que tentam a todo custo impetrar ações que representam retrocessos inimagináveis em todas as esferas

da sociedade. Especificamente, no campo da educação, tem sido frequente por parte dos agentes que hoje representam o poder público a tentativa de colocar a opinião pública contra a classe profissional docente sob a acusação de que os professores doutrina os alunos por meio do que eles denominam “marxismo cultural”.

Um exemplo concreto disso é a tentativa de criminalização da atividade docente por meio da implantação do projeto intitulado “Escola sem partido”. Esse projeto tem como objetivo fundamental cercear a liberdade de cátedra dos docentes, impedito com isso o ensino do pensamento crítico tão necessário ao desenvolvimento de uma sociedade minimamente desenvolvida. Esses e outros projetos que estão em curso no Brasil sinalizam para as intenções do atual governo de manter a grande maioria dos brasileiros sob a égide da manipulação ideológica.

Boa parcela dos brasileiros comunga da mesma perplexidade expressa nas palavras de Saviani (2017, p. 215) “jamais poderíamos pensar que nossa democracia, (...) viesse a sofrer um duro golpe provocando um retrocesso político de proporções inimagináveis.” Ameaças a liberdade de pensamento e expressão, perseguição e patrulhamento das manifestações artísticas, criminalização dos movimentos sociais, ameaças de morte e assassinatos de pessoas ligadas ao movimento de esquerda e defensores dos direitos humanos têm virado prática comum em nosso país e com apoio explícito dos agentes do estado. O que explica tal realidade? Como chegamos a isso no Brasil? Como reverter essa realidade?

A resposta a tais questões requer a compreensão de uma premissa simples: a realidade social humana é produzida historicamente, pelos próprios seres humanos, mediante determinadas



condições de existência. Como tal, qualquer mudança nessa realidade implica mudança no processo de desenvolvimento histórico dessa realidade, portanto, depende dos seres humanos que produzem essa realidade. E quem são esses humanos? Como eles se formam? Como se tornam quem são?

A humanidade não nasce com o homem, esta é produzida mediante determinadas condições objetivas e subjetivas que são disponibilizadas na sociedade, portanto, o humano que nos tornamos é resultado das mediações sociais, históricas e culturais que temos acesso no curso da nossa existência. Sendo assim, respondendo às questões levantadas acima podemos dizer que a realidade que nós vivemos hoje no Brasil é produto de movimento histórico, portanto, das ações humanas. A possibilidade de reverter esse cenário também se encontra na realidade.

Diante de tais premissas, não podemos permanecer indiferentes ao debate que vem ganhando centralidade em nossa sociedade e que coloca em xeque a qualidade do trabalho que todos nós educadores desempenhamos nas instituições de ensino brasileiras, seja de educação básica, seja no ensino superior. Claro está que a intenção do poder público ao atacar frontalmente os profissionais da educação não tem outro propósito a não ser o enfraquecimento da educação pública, laica e democrática. Diante desse cenário, precisamos organizar movimentos de resistência que fortaleçam a luta pela educação democrática. Precisamos organizar formas de ação que constituam possibilidade real de enfrentamento ao projeto em curso.

Nesse artigo, nosso objetivo é apresentar argumentos que comprovem que uma das condições necessárias à superação da realidade na qual se encontra hoje o Brasil é a promoção de uma

educação para a formação humana, ou seja, uma educação que se constitua como meio capaz de superar os obstáculos da realidade concreta, uma educação que, segundo Mészáros (2005), ofereça condições concretas de libertação para todos. Uma educação que forme o humano para a prática da liberdade. Para isso é preciso entender como se constitui o ser humano capaz de lutar pela sua emancipação.

O artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, refletimos acerca do processo de constituição social, histórico e cultural do ser humano e das condições que medeiam o desenvolvimento da consciência humana. Essa reflexão é possibilitada pela análise das categorias da Psicologia Histórico Cultural. Na segunda parte, fazemos alusão à educação para formação humana como prática social capaz de consolidar o fortalecimento da democracia em nosso país. Finalizamos com considerações e indicação dos desafios que o momento histórico aponta como tendências frente ao cenário atual em que a sociedade brasileira se encontra.

### **O processo de constituição do ser humano e da atividade consciente**

A Psicologia idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Com base nesses princípios, o homem é concebido como ser social e historicamente constituído. E o que isso significa? Para Vigotski significa que nos tornamos humanos na relação com o mundo, mediada pelos objetos da cultura, historicamente produzidos.

A adoção dessa concepção de homem implica analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou

seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. Segundo Vigotski (2009), um corpo só se revela em movimento, portanto, se queremos entender como o ser torna-se o que é, precisamente temos que conhecer sua história.

A Psicologia Histórico Cultural propõe para realização dessa análise a reflexão a partir de algumas categorias teóricas que se aplicam ao estudo dialético do homem. Para as reflexões apontadas nesse artigo, desenvolveremos discussão teórica em torno das categorias atividade e consciência, ambas consideradas por nós essenciais para elucidar as seguintes questões: como nos tornamos humanos? Como desenvolvemos consciência acerca da realidade?

De acordo com Vigotski (2009) e Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo humano marca o início da etapa superior do desenvolvimento do homem; etapa em que as leis gerais que vão determinar o seu curso e desenvolvimento não serão mais as leis biológicas, mas sim, as leis socio-históricas. Nesse processo, a atividade representa a condição fundamental para o desenvolvimento da forma superior do psiquismo, que é a consciência humana. Portanto, a consciência encontra na atividade humana a condição de desenvolvimento e transformação. Isso significa que a consciência humana tem natureza socio-histórica.

Leontiev (1978) esclarece que Vigotski dedicou-se à tarefa de elaborar uma ciência psicológica de base materialista dialética e marxista. Isso representava a compreensão da importância decisiva do problema da determinação socio-histórica da consciência humana. Vigotski foi, entre os soviéticos, o primeiro a exprimir a tese de que a história deveria tornar-se “o princípio diretor da edificação da psicologia do homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 153).

Para isso, passou a realizar estudos com o propósito de efetuar críticas contundentes às concepções biológicas e naturalistas que se detinham em explicar o comportamento humano a partir do comportamento animal. Os acontecimentos históricos mostraram que esse teórico não efetuou apenas críticas a essas correntes, mas, sobretudo, opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural.

Vigostki (2004) introduziu duas ideias consideradas importantes para o avanço de uma psicologia concreta: a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da sua evolução socio-histórica e ontogenética. Essa reorganização acontecia com base na apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana, por meio das relações sociais, como bem observa Leontiev (1978, p. 173):

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, as aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana.

O autor difunde a ideia de que o homem, diferente do que postulam as demais correntes naturalistas, não só se adapta à natureza, mas sim produz meios de sua própria existência, mediando, regulando e controlando este processo pela sua atividade. O resultado é o surgimento de funções humanas, historicamente

formadas, ou seja, das funções psíquicas superiores, tais como, pensamento, linguagem, memória, emoção, atenção dirigida, formação de conceito, percepção, criatividade, etc.

Para comprovar a tese de que o psiquismo tem natureza social, cultural e histórica, Vigotski (1998) desenvolve, em especial, os seguintes argumentos: as funções psíquicas superiores do homem são de caráter cultural e os processos interiores intelectuais têm sua origem em atividade inicialmente exterior. Conforme ressalta o próprio autor:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Dito de outra forma, a estrutura mediatizada dos processos psíquicos aparece sempre a partir da apropriação pelo indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas de comportamento dos outros, imediatamente social. Ou seja, introduz-se a ideia de que o principal mecanismo de desenvolvimento do psiquismo do homem é a atividade; mecanismo que possibilita a apropriação das diferentes experiências e formas sociais historicamente constituídas:

Fiel aos seus pressupostos teóricos, Vigotski não se preocupou em estudar os fenômenos psíquicos em si,

mas em analisar a atividade prática. Como se sabe, os clássicos do marxismo destacaram dessa atividade, em primeiro lugar, sua condição instrumental, o caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas. (LEONTIEV 2004, p. 440).

Tendo como matriz os fundamentos ontológicos e socio-históricos do pensamento marxista, a atividade passa a ser compreendida como categoria central na obra de Vigotski (1998) e Leontiev (1978). Entretanto, é fundamental esclarecer que para o primeiro autor há dois níveis de atividade prática:

É preciso distinguir dois níveis de atividade prática: o primeiro, “a simples mão”, o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na esfera psíquica, a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, o dos instrumentos. No campo dos fenômenos psíquicos, Vigotski deu ao primeiro nível o nome de processos psíquicos “naturais” e ao segundo o de processos psíquicos “culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos. (LEONTIEV, 2004, p. 440).

Essa ideia tem o propósito de fortalecer a sua tese de que as funções psicológicas superiores eram de origem cultural, tendo no uso de instrumentos seu principal fundamento. Para o teórico, era preciso compreender o caráter específico que adquire a ação do homem mediada por instrumentos nos processos psíquicos, sobretudo para sua determinação histórico e social. Kozulin (2002) esclarece que Vigotski buscou e encontrou nas ideias marxistas os fundamentos que permitiram desenvolver uma teoria so-

cial da atividade humana, colocada em oposição ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista que serviam de base para explicar o desenvolvimento do comportamento humano.

Segundo Marx e Engels (2002), a atividade humana é de caráter social e eles explicam essa afirmação a partir de três aspectos: O primeiro deles é o fato de que o homem produz para satisfazer suas necessidades, o que envolve a produção da própria vida material, condição que eles consideram fundamental para a compreensão da história humana.

O segundo aspecto está ligado ao fato de que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazer e o instrumento utilizado para tal gera novas necessidades, o que impulsiona esse homem para continuar agindo.

O terceiro e último aspecto social da atividade é o fato de que os homens, no seu dia a dia, renovam a sua própria vida, começam a fazer novos homens, e se reproduzem. Enfim, a produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas, a produção da própria vida material e a capacidade de produzirem a si mesmos, tudo isso caracteriza a dimensão social da atividade e, como tal, precisa ser observada e compreendida em todo o seu significado e em toda sua dimensão, atribuindo-lhe a importância devida.

Frederico (2009, p. 179), ao recuperar as origens da ontologia do ser social no jovem Marx, amplia essa ideia quando explica que, ao se distanciar de Hegel e Feuerbach, Marx dá passo decisivo no sentido de “conceder um estatuto ontológico básico e estruturador da sociabilidade humana.” Ou seja, Marx passa a considerar a atividade material como responsável pela autoformação do gênero humano. Com isso, atribui prioridade ontológica ao trabalho humano, passando a considerar que:

O homem, de ser sensível, passivo e sofredor, passa a ser visto como ‘ser automediador da natureza’ que, por meio do trabalho, desprende-se da natureza, diferenciou-se dela, elevou-se acima de seus limites, e sobre ela passou a exercer uma ação transformadora”. (FREDERICO, 2009, p. 179).

A atividade material que o homem desenvolve na invenção de novos instrumentos de trabalho que servem para mediar a sua relação com a natureza e os demais homens adquire caráter ontológico. No seu processo de criação e autocriação, vê-se obrigado a produzir cada vez mais novos instrumentos, o que dá origem ao “interminável processo de transformação do ambiente natural e humano, a incessante criação de mediações postas pelo processo de trabalho”. (FREDERICO, 2009, p. 179).

O que é importante salientar nessa relação é que homem e natureza não são mais vistos como separados e opostos; ao contrário, ambos passam a estabelecer relação dialética, mediada pela atividade humana material, de transformação (natureza) e autotransformação (homem). Isso acontece porque a atividade que o homem realiza é consciente.

Vázquez (2011) explica que a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Essa é a característica que distingue radicalmente a atividade do homem de qualquer outra que se encontre na natureza exatamente, porque a atividade humana implica a intervenção da consciência. A intervenção resulta na duplicação do resultado, ou seja, no resultado ideal e no produto real, conforme esclarece o autor:



O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é que, por mais que o resultado real diste do ideal, trata-se em todo caso de adequar, intencionalmente, o primeiro ao segundo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

Não significa, assim, que o resultado obtido tenha de ser necessariamente coincidente. Significa que toda atividade humana é orientada por fins, previamente idealizados, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Marx e Engels (2002, p.26) atraíram Vigotski com a explicação de como se constitui a consciência humana a partir atividade:

A moral, a religião, a metafísica de todo tipo de ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, perdem de imediato toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, mudam sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Esse processo tornou-se interesse de Vigotski (1998) que vê a atividade, sobretudo a psíquica, como produto e derivada do desenvolvimento da vida material; da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento socio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência. Essa ideia é

desenvolvida tomando como fundamento o pensamento marxista na construção da sua teoria:

A produção das idéias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanação direta do seu comportamento material. (MARX, ENGELS, 2002, p. 25).

Nesse sentido, os autores reafirmam a ideia de que é pelo exame do processo de vida ativa que a história humana deixa de ser mera coleção de fatos sem vida e passa a ser significada pelos homens. Consideram, pois, que “é na vida real, onde termina a especulação, que começa a ciência real, positiva, a representação da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens.” (MARX, ENGELS, 2002, p. 27).

Outra contribuição para o entendimento do valor da atividade no desenvolvimento da consciência humana vem de Leontiev (1978). Embora esse teórico não deixe de reconhecer a importância das leis biológicas no desenvolvimento humano, credita à atividade valor imensurável na formação da consciência humana, enfatizando que as modificações hereditárias e as condições biológicas não determinam o desenvolvimento socio-histórico do homem e da humanidade. “Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.” (p. 262).

Daí a necessidade de uma Psicologia que se proponha a investigar a consciência em sua materialidade, como forma de desmascarar e enterrar para sempre as explicações ficcionistas e fantasmagóricas de seu funcionamento. A consciência, para Vigotski

(2004), somente se forma no processo de interiorização, por meio de relações sociais, constituídas em atividade. Ou seja, somente uma psicologia concreta pode dar conta desse estudo.

Para compreender a gênese da consciência na óptica da psicologia concreta, Leontiev (1978) considera fundamental descobrir as características psicológicas da consciência, mas, para isso, esta não pode ser isolada da vida real. Para este teórico:

Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isso significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

O que o autor insere é a ideia de que a estrutura da consciência humana, sua evolução e desenvolvimento estão ligados à estrutura da atividade que se realiza no curso da vida. Conforme a atividade se complexifica, também se torna complexa a estrutura da consciência humana. Assim, o autor considera que a atividade é a base material da consciência humana; a unidade que torna possível estudar concretamente a consciência do homem, sobretudo, a sua consciência em movimento.

O estudo da consciência em movimento, realizado por meio do estudo da atividade humana, torna-se possível pela caracterização psicológica dessa atividade. Ou seja, pela identificação das necessidades, motivos e objetivos que dão origem a uma ação, esta, por sua vez, “não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas e sociais” (LEONTIEV, 1978, p. 78). A decomposição da ação do sujeito a partir desses elementos revela a orientação da atividade, ou seja, aquilo que constitui a unidade principal

da atividade humana; “a unidade fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que sua atividade se orienta”. (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Em outras palavras, a consciência que o homem tem acerca da atividade que realiza, ou seja, o que ela representa para ele; como ele a compreende, as modificações que ela engendra na sua vida, tudo isso se reflete nas suas relações objetivas, no desenvolvimento da atividade, ou seja, na significação dessa atividade, algo que se cria na vida. Portanto, do ponto de vista psicológico concreto quer dizer:

Este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Segundo o autor, o sentido é dado pela ligação, na consciência do sujeito, entre o objeto da sua ação e o motivo dessa ação. Esta ligação só acontece porque a atividade desenvolvida tem caráter essencialmente social. A importância disso reside no fato de que somente quando essa relação está presente na consciência do homem, a ação que ele realiza estando em atividade torna-se, de fato, consciente. É preciso que o sentido das suas ações seja descoberto, torne-se consciente; em outras palavras, é preciso saber o “porquê” fazer.

Todas essas assertivas que explicam como o ser humano forma sua consciência e assim estabelece relação dialética com a realidade, nos ajuda a entender a concretização da educação como processo de formação do gênero humano. Essa formação

do gênero humano que é concretizada por meio da cultura acumulada e sistematizada, isto é, os saberes objetivos, ocorre nas instituições educativas formais mediante a atividade de ensino, organizada para este fim.

Entretanto, são necessárias condições para que isso aconteça. É preciso analisar quais são as condições que estão sendo produzidas para o professor realizar a atividade de ensino aprendizagem; quais são os motivos que orientam essa atividade; como ele compreende o que faz; de que forma os significados e os sentidos que ele produz em atividade medeiam a sua relação com os alunos promovendo a mediação cultural necessária e fundamental para que a educação se efetive.

Em outras palavras, é preciso analisar o processo educativo a partir das dimensões objetiva e subjetiva da realidade. Na dimensão objetiva essas condições materializam-se nas políticas públicas para a educação, nas condições de funcionamento das escolas, ao currículo escolar, no projeto político pedagógico, nas condições de trabalho dos professores, nas condições de vida dos alunos, etc. A dimensão subjetiva, embora não esteja visível ao empírico, é parte importante do processo educativo (AGUIAR E BOCK, 2011) e envolve estudar o sujeito na sua relação com o mundo, isto é, as mediações que constituem os significados e os sentidos acerca do mundo do qual participa e que configuram a sua subjetividade.

Feitas essas considerações, já podemos retomar as questões que abrem esta seção: como nos tornamos humanos? Como desenvolvemos consciência acerca da realidade?

De acordo com as reflexões desenvolvidas, é possível compreender que o processo de torna-se humano não é um dado na-

tural, uma vez que não nascemos humanos, nos tornamos humanos à medida que entramos em atividade e nos relacionamos com a realidade. A atividade é a base material sobre a qual construímos a nossa humanidade. É em atividade que desenvolvemos todas as potencialidades humanas. Tudo o que somos, pensamos, desejamos e projetamos tem relação com a nossa vida social e com um processo muito importante: a significação da atividade social.

A consciência que desenvolvemos acerca da realidade é atravessada pela nossa relação com o social. Portanto, se existe uma atividade social capaz de formar o humano e desenvolver ao máximo sua consciência essa atividade é a educação. Justifica-se a preocupação de todos os governos totalitários em exercer o controle sobre os processos educativos. Daí a explicação para o desmonte da educação pública e os sucessivos ataques que o atual governo brasileiro eleito na última eleição de 2018 vem impetrando aos professores e a escola pública brasileira.

Educar para a produção de conhecimentos que levem os educandos a entenderem quais as determinações que produzem a realidade natural e social em sociedades como a nossa, sociedade em “partejamento” (FREIRE, 2011), dividida em classes, com interesses antagônicos e conflitantes, (FRIGOTTO, 2017) é atividade humana social capaz que produzir consciências mais desenvolvidas do ponto de vista histórico.

Duarte (2004, p. 55) considera que é interesse do poder público, sobretudo quando esse é comprometido com a elite econômica do país e com a manutenção da ordem social, criar mecanismo de controle que acabam dificultando e, até mesmo, impossibilitando o acesso à educação de qualidade à boa parte da população brasileira, sobretudo, as mais carentes.

O modo prático de enfrentarmos essa realidade é o desenvolvimento de educação que promova a problematização da realidade social, das práticas sociais e com isso possibilitar em nossa sala de aula o aprofundamento do processo de tomada de consciência, movimento que poderá resultar na “inserção dos nossos alunos e alunas na história, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores.” (FREIRE, 2011, p. 52).

Partindo do que nos diz Saviani (1997) sobre “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens”, podemos supor que uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e menos desigual não se produz na ausência da mão humana. Se é pela atividade que nos tornamos quem somos, é pela educação, atividade eminentemente social e humana que podemos criar as condições de concretização dessa realidade. De que educação precisamos? Como organizar esse processo e enfrentar o autoritarismo que se instala em nossa sociedade?

### **Educação para formação das potencialidades humanas: caminho de fortalecimento da democracia**

Quando falamos de educação estamos falando do processo de apropriação pelos indivíduos dos valores culturais que são produzidos pelo conjunto dos seres humanos que constituem a realidade social humana. É nessa relação com o social, mediada pelos elementos da cultura que nos tornamos humanos. E o que isso significa objetivamente?

Significa que o modo de compreender a realidade, de sentir, de pensar, de agir, de falar, de se posicionar, enfim, de ser, não é um

processo natural, e sim, um processo social. É no social, mediado pela cultura, da qual nos apropriamos na relação com os outros que nos tornamos quem somos. Daí o valor social da educação em nossa sociedade.

De acordo com Saviani (1997, p. 11) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente”. Entendemos, assim, que para o autor o trabalho educativo consiste no processo de constituição da segunda natureza humana: a natureza social e cultural; natureza que não lhe é dada ao nascer, mas constituída por meio do trabalho educativo realizado em comunhão com outros homens, a partir de saberes que emergem como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.

Para se chegar a esse resultado, ou seja, a produção de saberes específicos que contribuam para a constituição social e cultural dos homens, as práticas educativas têm que tomar como referência, como matéria prima de toda atividade a ser desenvolvida, ou seja, o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, traduzido em conteúdos de ensino.

Dessa forma estaremos contribuindo para formação de potencialidades humanas, potencialidades que o homem não dispõem ao nascer, mas, que são desenvolvidas no curso da sua existência. Com isso entendemos que se o queremos é produzir jovens capazes de compreender a realidade a ponto de fazerem uma leitura crítica do mundo, assumirem posição política e se reconhecendo como sujeitos produtores da realidade social humana, a atividade educativa precisa produzir condições para isso, tendo em vista que a consciência humana é produto da atividade sócio-histórica.



Nesse sentido, reforçamos que a educação é prática social da qual nenhum de nós seres humanos escapa, devendo, portanto, esta, assumir sua condição de prática humanizadora e libertadora. Freire (2011, p.53) confirma essa vocação ontológica da educação quando afirma que “expulsar esta sombra (da opressão) pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora, e por isso, respeitadora de homens como pessoas.” E como fazer isso no contexto atual? Como exercer uma prática educativa que consolide um processo de educação democrática? Como enfrentar o que vem acontecendo no Brasil no atual momento histórico?

A atual conjuntura política brasileira que tomou assento nas últimas eleições presidenciais ocorridas no ano de 2018 vem concretizando ataques à direitos historicamente constituídos, estimulando a intolerância e produzindo reações favoráveis ao racismo, misoginia e a criminalização de movimentos sociais, ou seja, atitudes que ameaçam a democracia brasileira. Pelas lentes de Frigotto (2017, p. 16) pode-se dizer que “o clima hoje no Brasil é de desagregação social, de produção de ódios às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição.”

A escola, especificamente, a sala de aula, não está fora das determinações mais amplas e gerais da sociedade em que se encontra, e, como importante mediadora na prática social, a educação escolar é palco das disputas de projetos de hegemonia, que visam ou a supressão das desigualdades ou a sua manutenção. A exemplo dessa realidade temos o projeto Escola sem partido, bandeira defendida pelo atual governo e seus seguidores. O Escola sem partido, segundo Frigotto (2017, p. 18):

Se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam

à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros.

Para fazermos frente a esse movimento precisamos insistir na organização de ações educativas que suprimam os ataques que ameaçam a democracia brasileira. A escola precisa ser palco das manifestações históricas, culturais e artísticas representativas das classes populares. Ações dessa natureza representam práticas de enfrentamento ao cerceamento das liberdades de expressão e de valorização da diversidade brasileira.

Precisamos valorizar os saberes dos educados, as diversas manifestações culturais que ajudam a fortalecer as identidades sociais tão amplamente desvalorizadas. É preciso garantir a escola como espaço de produção de subjetividades livres e críticas. Isso se faz à medida que se valoriza aspectos que são característicos da população estudantil, do seu cotidiano, da sua linguagem e modos de expressão. A escola precisa recuperar a confiança dos jovens e assim fortalecer o coletivo escolar. Ou fazemos isso, ou sucumbiremos “a ameaça ao convívio social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana firmada nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e de respeito à diversidade.” (FRIGOTTO, 2017, p. 16).

São práticas dessa natureza que representam possibilidade de enfrentamento aos ataques à nossa democracia. É preciso saber dizer não à tentativa dos agentes do estado de enquadramento da sociedade brasileira a um modelo que pretende ditar e normatizar modos de pensar, sentir e agir das pessoas. Educar o

pensamento crítico dos nossos para que estes saibam identificar “quais as práticas que estão se aproveitando do discurso de cuidado para controlar e dominar o outro, para dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado”. (FRIGOTTO, 2017, p. 13).

É preciso dizer não a pensamentos como “menino veste azul e menina veste rosa”, frase aparentemente inofensiva, mas que na sua essência revela o desprezo, desrespeito e preconceito para com as questões de gênero, sexualidade e diversidade. É preciso se contrapor a projetos como o Escola sem partido que representa ameaça concreta à educação democrática no nosso país, e que expressa, nas palavras de Frigotto (2017, p.29):

O epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.

Não é à toa que o governo atual vem declarando guerra à Paulo Freire e ao que vem sendo chamado de “marxismo cultural”. A intenção é banir qualquer pensamento que fundamente a educação como prática de liberdade. Como a realidade se constitui no movimento dialético de forças opostas, contraditoriamente, esse movimento vem produzindo a necessidade de voltarmos a praticar a pedagogia de Paulo Freire, de retomarmos uma ideia simples, mas profunda e estimulante, “a educação democrática é

uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, 2011, p. 19).

A educação numa sociedade democrática não pode acontecer desvinculada do processo de conscientização das massas. Os professores precisam praticar diariamente a educação como ato político, com o objetivo essencial de estimular o debate crítico acerca da realidade e dos determinantes sociais e históricos que constituem a realidade social humana.

Toda e qualquer forma de exclusão social deve ser denunciada, debatida, questionada em sala de aula. É preciso deixar claro para os estudantes que essas são formas de manifestações da sociedade e produto das circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. Só assim estaremos colaborando para a formação de alunos e alunas corajosos, audaciosos, críticos e criativos com condições subjetivas para enfrentar a onda conservadora que se levanta sobre nós. A educação democrática quando está a serviço de conscientizar as massas, torna-se “perigosa estratégia de subversão”. (FREIRE, 2011, p. 19).

Nesse sentido precisamos assumir o lado nessa luta no sentido de suprimir todas as formas de opressão, discriminação e preconceito que resistem nas escolas. É preciso tomar partido por uma educação laica, gratuita, de qualidade, que respeite e dê espaço e valorize a diversidade. Educar para a formação das potencialidades humanas, para a liberdade e para a democracia significa, nas palavras de Freire (2013, p. 100) que:

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com

a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

A lição que Paulo Freire objetiva com essas palavras levamos a reflexão de que é necessário lutar por uma educação verdadeiramente democrática, na qual seja possível ensinar aos nossos alunos o exercício do pensamento crítico, livre e consciente. É possível ensinar aos nossos alunos que a realidade social não é uma sucessão de fatalismos, que a fome, a miséria, a violência contra negros, gays, lésbicas e mulheres é resultado de uma cultura de preconceito e discriminação e que a mudança dessa realidade não depende de vontade divina, mas, da vontade dos homens e mulheres que compõe e dão conteúdo e forma ao tecido social.

Apesar do avanço da intolerância, do preconceito, da cultura do medo, do ódio, da perseguição, da criminalização dos movimentos sociais, do machismo, não podemos desistir de acreditar que a educação, “como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2013, p. 96). Precisamos continuar resistindo e enfrentando essas contradições com ações organizadas que se proponham a denunciar que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de

gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” ( p. 37).

Quando Marx (2007, p. 6) afirma que “o homem constrói sua natureza humana e social. Mas não a faz exclusivamente pelo comando da sua vontade, mas mediado pelas circunstâncias” ele está se referindo as condições de existência que medeiam o desenvolvimento histórico dos homens e reforça o entendimento de que a desigualdade de possibilidades compromete o desenvolvimento da humanidade no homem. Sabedores disso e conscientes de que a democracia e a liberdade são processos sociais que não se efetivam sem lutas, precisamos, enquanto educadores, mediar o desenvolvimento de práticas educativas que despontem como possibilidades pelas quais nossos alunos alcancem as condições de viver numa sociedade democrática e livre.

Reafirmamos então que a educação fortalece a democracia quando é desenvolvida na perspectiva da formação das potencialidades humanas, que significa educação capaz de desenvolver no ser humano seu pensamento crítico, sua linguagem, sua emoção, seu pensamento, sua criatividade, enfim, sua consciência.

Quando os conteúdos dessa prática são discutidos à luz dos fatos da realidade social, estimulando o debate e a tomada de posição, esse projeto de educação constitui-se como possibilidade de desenvolvimento de uma educação que serve ao propósito de fortalecer a democracia porque se sustenta na ideia de que “Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho da vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” (MESZÁROS, 2005, p. 13).

## Considerações finais

As considerações até aqui expostas tinham o objetivo de esclarecer como a educação para formação humana se constitui em prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. Nossa tese encontra-se ancorada em duas premissas. A concepção de que os homens produzem sua humanidade na relação com a realidade natural e social, mediados pela atividade. E a concepção de que a realidade humano social é produto da atividade histórica dos seres humanos. Portanto, a possibilidade de enfrentar a onda de ataques à democracia brasileira via educação pública, está contida nas ações humanas que constituem a própria realidade.

Não é de hoje que o Brasil protagoniza a produção de desigualdades, isso está inscrito na sua história, “o Brasil no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo.” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). A história continua se repetindo, ora como tragédia, ora como farsa, como alertou Marx. (2007).

A tentativa de destruir a educação pública, gratuita, laica favorece a manutenção de um sistema social cada vez mais desigual e excludente que só pode continuar existindo em nossa sociedade pela “manipulação ideológica das massas” que condenadas “a miséria educacional e cultural”, tornam-se reféns da manipulação das mídias que “moem seus cérebros”, tornando-os suscetíveis “ao mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria.” (FRIGOTTO, 2018, p. 20).

Para finalizar, em linhas gerais, consideramos que a educação que se configura como prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira se assenta na valorização da socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelos estudantes, condição essencial para que estes se deem conta da sua situação histórica e das possibilidades de transformação de suas realidades. Sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação da cultura coletivamente produzida, dificilmente os educandos alcançarão nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais.

Nesse projeto, todos nós educadores precisamos assumir a defesa da escola pública laica e democrática e da sua legitimação como espaço onde são produzidas as condições para que professores e alunos sistematizem ações educativas com vistas a alcançar o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça social. Recuperando as palavras de Frigotto (2017), a função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar, o que na sua essência significa confrontar visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, estimulando assim a capacidade crítica e criativa dos educandos.

Antes que o fantasma da opressão, da perseguição, da patrulha ideológica tome conta dos nossos corpos e mentes, precisamos produzir movimentos no sentido suplantar qualquer tentativa de avanço desse projeto. É preciso reunir forças corpóreas, intelectuais, emocionais e éticas capazes de produzir ações práticas que favoreçam a constituição de subjetividades mais desenvolvidas do ponto de vista humano, o que significa pessoas com maior



disponibilidade para conhecer, para amar, cuidar, se solidarizar e viver em comunhão dos os outros, respeitando as diferenças.

Estes são desafios que temos pela frente. Desafios que poderão ser superados com a força do coletivo organizado de professores e educandos dispostos a enfrentar toda forma de tirania e de violência que produz a morte lenta da vida e da esperança em nossa sociedade. Educar pela manutenção da vida, pela liberdade do convívio social, do respeito à diversidade e à diferença, é o princípio fundamental pelo qual vale a pena lutar para a manutenção de uma educação fundamentalmente democrática.

## Referências

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.(Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DUARTE, N. Formação do individuo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES** [ On line]. 2004. Vol. 24, n. 62. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101).

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: 1843-1844: as origens da ontologia do ser social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p 17-34.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In. DANIELS, Herry. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In. VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre feuerbach**. São Paulo: centauro, 2002.

MARX, K. **O 18 brumário de Napoleão Bonaparte**. São Paulo: Edição Ridendo Casting Mores, 2000. E-book.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Demerval. **A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação**. In. LUCENA, Carlos; PÉVITRALI, Fabiane; SANTANA, Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p 215-232.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: expressão popular, 2011.

VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** .  
São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

Recebido em: 14/03/2019

Aceito em: 30/07/2019

# DO GÊNERO À RELIGIÃO: IDENTIDADES E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

**CARLOS NORBERTO BERGER**

Doutorando em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Programa de pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. Mestre em Educação nas Ciências. E-mail: [carlosbergercarlos@gmail.com](mailto:carlosbergercarlos@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-2625-9032>

**SAMUEL KLAUCK**

Doutor em História. Professor do Programa de pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. E-mail: [samuelk98@msn.com](mailto:samuelk98@msn.com). <https://orcid.org/0000-0003-4804-5286>

## RESUMO

A pesquisa aborda vinte e seis manuais de história, publicados entre 1997 e 2015, na unidade em que abordam a Idade Média, buscando identificar se ao tratarem das condições dos femininos, nesse período, acabam acionando as diferenças entre as relações de gênero vivenciadas no ocidente cristão e no oriente muçulmano como fatores marcadores na produção das identidades religiosas e/ou étnicas. Trata-se do livro didático e das tensões em torno dos discursos nele presentes, de sua interferência na construção de suportes de memória e nos processos de constituição das identidades. Abordam-se os discursos como o imbricamento dos ditos e não-ditos, considerando-se que os silenciamentos e esquecimentos também constituem sentidos. Diferentes procedimentos identificados nos manuais de história apontaram para uma considerável diferença na abordagem das relações de gênero associadas às mulheres muçulmanas em relação às mulheres do medievo cristão. Os mesmos, simultaneamente, fazem a marcação das diferenças de gênero, religião e etnia, e estabelecem uma intersecção entre estas, possibilitando que refluem, umas sobre as outras, reforçando-se mutuamente.

**Palavras Chaves:** Livros Didáticos de História. Gênero. Religião. Memória. Identidade.

# *FROM GENDER TO RELIGION: IDENTITIES AND MEMORY IN HISTORY SCHOOL TEXTBOOKS*

## **ABSTRACT**

This research article deals with twenty-six school History Textbooks, published between 1997 and 2015, in the unit dealing with the Middle Ages, trying to identify whether, when dealing with the conditions of women from this period, they end up triggering the differences between the gender relations experienced in the West Christian and Muslim Orient as markers in the production of religious and / or ethnic identities. It is about the tensions around the discourses present in the textbooks, their interference in the construction of memory supports and the processes of constitution of the identities. Discourses are approached as the interference of sayings and non-sayings, considering that the silencing and forgetting also constitute meanings. Different procedures identified in the History textbooks pointed to a considerable difference in the way gender relations associated with Muslim women are approached in relation to how the books deal with women of the Christian Middle Ages. At the same time, they mark the differences of gender, religion and ethnicity, and establish an intersection between them, allowing them to flow back and forth, reinforcing each other.

**Keywords:** History Textbooks. Gender. Religion. Memory. Identity.

# *DEL GÉNERO A LA RELIGIÓN: IDENTIDADES Y MEMORIA EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE HISTORIA*

## **RESUMEN**

La investigación aborda veintiséis manuales de historia, publicados entre 1997 y 2015, en la unidad en que abordan la Edad Media, buscando identificar si al tratar de las condiciones de los femeninos, en ese período, acaban accionando las diferencias entre las relaciones de género vivenciadas en el occidente cristiano y en el oriente musulmán como factores marcadores en la producción de las identidades religiosas y / o étnicas. Se trata del libro didáctico y de las

tensiones en torno a los discursos presentes en él, de su interferencia en la construcción de soportes de memoria y en los procesos de constitución de las identidades. Se abordan los discursos como imbricación de los dichos y no dichos, considerando que los silenciamientos y olvidos también constituyen sentidos. Diferentes procedimientos identificados en los manuales de historia apuntaron a una considerable diferencia en el abordaje de las relaciones de género asociadas a las mujeres musulmanas en relación a las mujeres del medievo cristiano. Los mismos, simultáneamente, hacen la marcación de las diferencias de género, religión y etnia, y establecen una intersección entre éstas, posibilitando que refluayan, unas sobre otras, reforzándose mutuamente. **Palabras Clave:** Libros Didácticos de Historia. Género. Religión. Memoria. Identidad.

### Considerações iniciais

A construção da identidade de um grupo humano se dá, dentre outros fatores, a partir da diferenciação com outros grupos. Diversas dimensões da vida social podem oferecer subsídios para essa tarefa de pontuar as diferenças, na busca pela própria identidade. Ao marcá-los como diferentes, ao tentar localizar as diferenças (entre ‘nós’ e ‘eles’), pode-se produzir um trânsito entre uma e outra dimensão fazendo que uma reforce a outra. Desse modo, é possível, por exemplo, acionar questões religiosas para reforçar traços identitários de uma etnia, ou as relações de gênero de forma que interfiram na identidade religiosa e/ou étnica de um determinado povo, demarcando as fronteiras entre nós e eles.

Este artigo tematiza os discursos sobre as condições femininas e suas implicações na construção de identidades religiosas e/ou étnicas, e é resultante de pesquisa em que se investigou sobre a maneira como as referências às relações de gênero existentes em livros didáticos de História contribuem para a construção da

identidade religiosa e étnica dos grupos humanos, neles, denominados árabes e/ou muçulmanos. A investigação buscou identificar se, esses materiais, ao tratarem das condições dos femininos nesse período acabam acionando as diferenças entre as relações de gênero vivenciadas no ocidente cristão e no oriente muçulmano como fatores marcadores na produção das identidades religiosas e/ou étnicas.

Para tanto, analisaram-se 26 livros didáticos de História, do Ensino Fundamental, publicados entre 1997 e 2015, divididos em dois blocos conforme o período de publicação. O enfoque de análise se voltou para as unidades didáticas em que abordam o período conhecido como Idade Média. Além de buscar compreender como essas obras tratam as questões de gênero entre os árabes ou muçulmanos, intuiu-se apreender a forma como esse tratamento pode contribuir para a construção de uma diferenciação entre ‘nós’ ocidentais cristãos e ‘eles’ árabes e/ou muçulmanos. Em geral, esses grupos são nomeados como muçulmanos, mas essa designação transcende o campo religioso e alude, direta ou indiretamente, a grupos étnicos em que predomina a adesão à religião muçulmana, em especial os do Oriente Médio. Embora os livros didáticos reconheçam a pluralidade entre os grupos muçulmanos realçam as semelhanças existentes entre eles numa perspectiva que reforça a homogeneização da identidade muçulmana.

As referências às ‘mulheres muçulmanas’ considera o fato de que essa formulação transcende ao mero campo religioso. Isso porque, ao descreverem as muçulmanas, as obras tratam desde a forma como se vestem até a forma como se inserem no mundo do trabalho, do esporte ou da política. É nesse sentido que afirmamos que, ao se falar das relações de gênero onde elas estão inseridas,

atua-se sobre a identidade religiosa, mas também sobre traços étnicos desses grupos. Por isso, preferiu-se usar identidade religiosa e/ou étnica e não, somente, religiosa.

Referenciando-se em autores que, grosso modo, podem ser identificados – muitos deles – com os Estudos Culturais, ou seja, autores que partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder (VEIGA-NETO. s/d) e em autores identificados com a Análise do Discurso (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 2012), abordam-se as obras como discursos produzidos socialmente e que incidem sobre as representações sociais. Analisando obras de História, a reflexão foi embasada em autores que refletem sobre história e memória, pois tanto uma como a outra, mesmo que de formas diferentes, atuam sobre a construção das identidades (POLLAK, 1992; CANDAU, 2012; GONDAR, 2005).

No que se refere à organização do texto, inicialmente discutem-se as referências teórico-metodológicas que serviram como aporte para a pesquisa. Trata-se, ali, do livro didático e das tensões em torno dos discursos nele presente, de sua interferência na construção de suportes de memória e nos processos de constituição das identidades. Faz-se, ainda, referência à concepção de gênero que permeia esse artigo. Na seção seguinte, explanam-se os procedimentos metodológicos que foram utilizados, bem como os recortes e percursos pelos quais se optou para proceder à análise. Na terceira parte focaliza-se, primeiramente, a apresentação dos dados extraídos das diversas obras, em seguida, apresenta-se a análise dos dados obtidos e, por último, são tecidas discussões e reflexões em torno dos resultados obtidos nas análises.



## **Livros didáticos de história: gênero, identidade e memória**

Os livros didáticos, amplamente utilizados no Brasil, são fontes de diferentes polêmicas no que se refere aos seus conteúdos ou às inferências que podem provocar em seus leitores, Mas gozam de ampla legitimidade quanto ao seu uso, seja como mais um instrumento didático, seja como recurso amenizador de outras carências da Educação Básica Brasileira, tais como a falta de acesso a outros materiais pelos alunos ou a falta de tempo do professor para preparar suas aulas. Em função disso, se tornam lócus de disputa entre grupos que nele ou através dele querem sedimentar suas posições políticas e difundir suas formas de perceber a realidade (SILVA, 2012). Aqui interessa o livro didático de História como objeto cultural (ROCHA & SOMOZA, 2012) que forma discursivamente um lastro de representações de determinado período histórico e, assim, participa das disputas que intuem enquadrar determinada memória, seja fazendo verter ‘memórias do subsolo’ (POLLAK, 1989), seja recalçando ao esquecimento parcelas de um passado que não servem de suportes ao *topos* almejado. Portanto, as maiores tensões, nos estudos atuais sobre eles, não são propriamente sobre a qualidade dos livros didáticos de História, nem referentes à sua utilidade à educação, mas sobre a forma como podem incidir na formação dos estudantes.

Muito se tem pesquisado no sentido de mostrar que os currículos escolares e/ou os livros didáticos sofreram inúmeras interferências dos governos, em especial em momentos de transição política (ZOTTI, 2004; FRANCO, 1982; LAVILLE, 1999). O estabelecimento de um Estado Moderno, ou sua reconstrução após um período de guerra ou de crise, já, há muito tempo, tem

sido fator desencadeador de mudanças profundas na produção dos livros didáticos. No texto *A Guerra das Narrativas*, Laville (1999) descreve a forma como os livros didáticos de história foram alterados, confiscados ou substituídos em diversos países com a finalidade de manter, fazer aflorar, recalcar ou suplantar determinada memória ou versão da história. O sucesso ou insucesso de tais empreitadas pode ser questionado, mas a insistência em mantê-las aponta para a existência de intencionalidades que as perpetuam. As transformações na produção desses livros didáticos de história participam da lógica que o passado é imprevisível, por ser produto tecido nas disputas atuais e vindouras. Segundo Albuquerque (2000, p 119), “o discurso é entendido como prática que forma os objetos de que fala a partir dos interesses e embates que se constituem no presente, pois o passado se configura, adquire forma, é desenhado nas batalhas do presente”.

Ainda nesse sentido, pode-se recorrer à Oliveira quando afirma que “no Brasil, o mais conhecido e utilizado suporte que permite a circulação da historiografia didática chama-se livro didático. Este objeto é consumido por milhares de alunos, desde meados da Primeira República” (OLIVEIRA, 2013, p.07). O Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que incentiva a produção dessas obras, coloca-se como partícipe na sua produção, seja criando critérios para sua elaboração, seja avaliando as obras que são produzidas. Desse modo, “nessas [últimas] sete décadas [...], sobressaiu-se o Estado como avaliador de livros didáticos. Com isso [...] podemos afirmar que [...] raramente o Estado se recusou a intervir, em termos nacionais, na cadeia produtiva desse impresso estratégico.” (OLIVEIRA, 2013, p.22).

Para Laville (1999), a família, o meio ao qual se pertence e as situações marcantes que se vivencia nele e, sobretudo, os meios de comunicação parecem ter mais influência sobre o indivíduo do que as narrativas históricas dos livros didáticos de História. Utilizando-se do relato de experiências em diversas nações, o autor demonstra a pouca ou quase nenhuma influência do ensino de história na regulação das consciências e no futuro comportamento de estudantes.

Não se trata, aqui, de entender o livro didático como um aparato ideológico do Estado capaz de produzir um efeito determinante na formação da consciência infanto-juvenil, mas de percebê-lo como um elemento constitutivo do currículo escolar que dá suporte à determinada memória e à construção de determinadas identidades. Por isso, sua participação nesse processo merece ser observada independentemente se é entendido como um ponto relevante, ou se é um ponto de apoio pouco influente.

Nas sociedades de tradição escrita os diferentes meios de estocagem e difusão do saber memorizado avolumam-se de tal forma que a recepção da transmissão, finalidade da conservação desses saberes, não está mais garantida (CANDAU, 2012, p.109). Por outro lado, a insistência na transmissão deles aponta para um quadro onde se vê sentido nessa produção e difusão.

A produção dos livros didáticos de História acontece atualmente num contexto plural, onde grupos sociologicamente minoritários ganham maior visibilidade nas pesquisas em História. Isso instaura uma crise, uma vez que, de certa forma, afloraram ‘memórias subterrâneas’ colocando em disputa diferentes suportes para memórias concorrentes (POLLAK, 1989). No Brasil, essas verdadeiras batalhas da memória se intensificaram no século XXI,

projetos antagônicos disputam espaços de produção dos suportes de memória os quais garantiriam maior estabilidade às memórias que almejam implementar.

No que diz respeito a memória, esta só pode ser entendida dentro dos arranjos que são desenvolvidos para a sua existência frente a outras memórias. Esses arranjos permitem ao grupo social organizar os discursos sobre o que ele foi para que estes mantenham os sentidos sobre o que ele é, e lhe permitam forjar sua própria identidade. Na construção da memória se busca evidenciar alguns aspectos do passado e colocar os demais no âmbito do esquecimento, para que estas perturbadoras lembranças não maculem nossos arranjos. Por isso, dentro de um mesmo grupo social podem alojar-se diferentes memórias, umas com um lastro amplo para sua expressão e perpetuação outras a espera de um momento favorável para sua erupção.

Se as memórias subterrâneas têm seus guardiões autorizados (POLLAK, 1989), as memórias fortes dispõem de múltiplos suportes que lhe permitem um fluxo, que mesmo que descontínuo é constante, dado seus inúmeros pontos de sustentação (FOUCAULT, 1996). A própria História, como a produção dos seus livros didáticos, é “filha da memória”, o que quer dizer que ela “pode ser parcial e responder aos objetivos identitários. [Pois,] na prática [...] ela toma por empréstimo alguns traços da memória mesmo que trabalhe constantemente para dela se proteger” (CANDAUI, 2012, p133).

Deve se considerar que a História é simplificadora, seletiva e esquecida de fatos, pois opera recortes e atua a partir de indícios. Isto pode ser intensificado quando se tratar da História disposta nos livros didáticos, que precisam abordar um vasto lastro

de conteúdos e métodos da História, numa linguagem que faça sentido no meio escolar, dentro dos parâmetros exigidos pelo Ministério da Educação, além de atenderem às expectativas mercadológicas das editoras.

Isso não implica em confundir história e memória, pois “a história pode vir a legitimar [o passado], mas a memória é fundadora. Ali onde a história se esforça em colocar o passado à distância, a memória busca fundir-se nele” (CANDAU, 2012, p. 132). A história busca a exatidão, a memória, a verossimilhança das representações. Por outro lado, também o discurso produzido no campo da História está sujeito a recompor o passado a partir de pedaços escolhidos.

Os discursos que almejam a imparcialidade costumam ocultar o olhar, a posição e a vontade de quem os emite. Pretendem, assim, tudo julgar sem correr o risco de serem também julgados. Em um campo múltiplo e móvel como o da memória social, toda perspectiva envolve a escolha de um passado e a aposta de um futuro. Cabe-nos responder por essa escolha e pelas consequências que ela implica (GONDAR, 2005, p.17-18).

Essas escolhas desses pedaços são determinadas pela ideologia, aqui entendida não como ocultação ou falsificação, mas como “função da relação necessária entre linguagem e mundo”. Pois, “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos” (ORLANDI, 2012, p.38). Nisso, como já afirmamos, há sempre um limite tênue entre a história e a memória, embora a primeira tente se proteger das formas de atuar da segunda. Portanto, não se interpelou as obras como discursos militantes no enquadramento de uma me-

mória, mas como discursos, como todos os outros, vulneráveis ao que se pode denominar de memória discursiva (BRANDÃO, 2004) ou de interdiscurso. Este, segundo Orlandi (2012), não pode ser confundido com intertexto, pois “o interdiscurso é o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso.” (ORLANDI, 2012, p.33).

Ao se investigar as relações de gênero, as mesmas são entendidas num sentido amplo, pois essas relações estão presentes em textos que apresentam as múltiplas condições dos grupos femininos ou masculinos, em textos que tratam de concepções que incidem sobre as identidades femininas e/ou masculinas (da misoginia, do direito à herança, etc.) e, também em textos que as ocultam na margem reservada ao não-dito, pois, ao não se referirem a essas relações, agem na sua construção. Entende-se, aqui, o não-dito não como o pressuposto, mas como o subentendido, ou seja, o não-dito complementa o dito. Nos discursos, “há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2012, p.82).

No que se refere ao gênero, essa é uma categoria que passa por adaptações pelos diferentes grupos que dela lançam mão na atualidade e, mesmo com suas fragilidades expostas nos processos de reflexão de diferentes grupos sociais, continua útil se considerada em sua fluidez, o que mostra seu imbricamento com relações sociais também fluídas.

A ideia mais radical de entendimento de gênero é sobre a concepção de várias definições de homem/mulher, masculino/feminino, na sua complexidade e instabilidade.

de. É sobre as lutas para manter os significados no lugar (impor e fazer cumprir as normas) e lutas para resistir ou derrubá-los. É sobre os interesses que motivam essas lutas, as apostas e os apostadores. Seu alcance se estende para além das mulheres e homens, masculino e feminino chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas. Nesta perspectiva, gênero nos lembra que não há representação inequívoca das mulheres, que isto sempre é uma questão de política (SCOTT, 2012, p. 337).

Ao se abordar o livro didático como objeto cultural o inserimos neste espaço das apostas e dos apostadores. Onde o contexto cultural, além do econômico e político, atua sobre sua produção, difusão e interpretação. Como objetos culturais participam da produção dos estranhamentos ao que é alheio e da aceitação do que é aparentemente óbvio.

A cultura pode ser definida como aquilo que, a partir do cotidiano de um grupo humano, produz uma multiplicidade de percepções que, de certa forma, o incapacita para produzir uma postura de estranhamento frente ao seu próprio cotidiano. Diversos objetos culturais, integrados a esse cotidiano, perpassam as inferências que estruturam nossos olhares e dificultam a possibilidade de refletirmos sobre o que constitui nossas práticas sociais. Isso pode servir como reforço nos processos de diferenciação entre um grupo e outro, onde afirmar que ‘eles são poligâmicos’, pode provocar juízos de valor, atitudes de aversão, ou o contrário. De qualquer forma se reforça uma identidade religiosa e/ou étnica a partir de uma marcação fundada nas descrições das relações de gênero.

Abordam-se as identidades no entendimento de que elas não são estáticas nem completas. Elas se (re)constroem sob os impactos de diferentes políticas que lhes instituem, pois os diferentes grupos sociais investem na transformação das identidades que a herança os delegou. Portanto, só se pode pensar nelas considerando-se a instabilidade própria dos processos de identificação. Pois, mesmo que as representações que se fazem de um determinado grupo deem a impressão de estabilidade, elas são mais móveis e instáveis do que possam parecer. As identidades são fluídas, não são essenciais fixas, “não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas” (WOODWARD, 2000, p.35).

Por isso, se trata aqui de gênero na sua intersecção com outras identidades (religião e etnia), nos imbricamentos que os processos identitários produzem.

### **Os percursos e as margens na leitura dos livros didáticos**

Conforme explicitado na introdução, essa pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das unidades didáticas em torno da Idade Média, em 26 livros didáticos de História, destinados ao Ensino Fundamental, ou seja, os conteúdos posteriores à queda do Império Romano e anteriores ao Renascimento. Essa opção deriva da compreensão de que neste período se desenvolveu no ocidente, em especial a partir do clero, um discurso misógino (BERGER, 2015) que reforçou as tradições patriarcais dos povos que ali viveram. Por outro lado, nesse período, no mundo árabe uma nova religião passa a orientar a vida cotidiana de seus adeptos. É nessa unidade que as obras relatam o nascedouro da Europa cristã e o surgimento do Islamismo.



As obras analisadas são amplamente conhecidas no meio escolar e, em períodos próprios, foram ou estão sendo utilizados em escolas. Embora a escolha tenha sido aleatória, todas elas foram localizadas em instituições de Ensino Fundamental da rede pública.

Partindo de levantamento de dados anterior, iniciado em 2002, quando da realização de investigação em nível de mestrado, procedeu-se a novo levantamento visando perceber a possibilidade de se estabelecer relações entre livros didáticos produzidos em períodos distintos. Definiu-se o primeiro bloco, doravante denominado bloco A, com treze obras publicadas entre 1997-2001 e, o segundo bloco, a partir daqui denominado bloco B, com outras treze obras publicadas entre 2009 e 2015. Os critérios da separação em dois blocos estão relacionados somente aos períodos de publicação, dando-se um intervalo de nove anos entre as últimas obras do bloco A e as primeiras do bloco B, perfazendo uma média de 12 anos entre os blocos. Após apartar esses textos, buscou-se um entendimento de suas consonâncias e dissonâncias dentro de determinados subtemas que a pesquisa mostrou serem relevantes para o entendimento do tema aqui em pauta. A opção por um intervalo de quase uma década, se deve ao fato de se almejar focalizar dois períodos mais distantes e, por outro lado, distanciar-se do período histórico que se deu sob o impacto dos atentados de 11 de setembro de 2001.

Procedeu-se a leitura de cada obra, extraindo dela as partes onde de forma direta ou indireta o autor referia-se as condições dos femininos medievais. Priorizando-se os textos verbais, trabalhou-se numa perspectiva indiciária, buscando-se em cada enunciado, ou em cada questionário, o que poderia revelar sobre

a temática. Igualmente se prestou atenção aos esquecimentos, aos não-dizeres que acompanham e integram os dizeres.

Ginzburg (1989) apresenta o paradigma indiciário como um método pelo qual é possível se fazer pesquisa nas ciências humanas, de forma diferente dos métodos próprios da ciência galileana. Pois “a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada pelo próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível” (GINSBURG, 1998, p. 177). Ao se trabalhar com questões qualitativas que carecem de uma percepção de diferentes nuances, de indícios que possibilitem auscultar os sentidos, é necessário que se abandone as regras formais. Pois, “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes”. Uma vez que, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1998, p.177- 179).

Atuou-se, nessa pesquisa, no sentido de buscar, nos diferentes indícios trazidos pelos materiais instrucionais, evidências que permitissem localizar consonâncias indicativas de uma regularidade. Além disso, as obras foram abordadas enquanto discursos, inseridos numa memória discursiva, que atendem a procedimentos de controle e seleção.

A noção de memória discursiva, portanto, separa e elege dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exercendo dessa forma uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do aconte-

cimento, produzindo determinados efeitos [...] BRANDÃO, 2004. p.99),

Portanto, as análises convergem na busca do entendimento do acionamento das relações de gênero enquanto suporte para produzir a identidade de um povo, por meio da forma como este, supostamente, organiza as relações de gênero, e os outros campos que lhe dão identidade. Trabalhou-se com diversas obras na intenção de não focalizar num autor, numa obra, mas no que perpassa o conjunto delas. Embora, para concretizar os resultados e aprofundar a análise, os próprios dados nos levaram a dar maior relevo a algumas delas e priorizar alguns aspectos que se trona-ram mais relevantes.

A seguir, apresentam-se duas tabelas nas quais constam as fontes que se constituíram de *corpora* para a investigação. Importante ressaltar que as obras serão referidas nas análises conforme convenção de identificação adotada na tabela abaixo e, quando citações forem necessárias, a identificação será seguida do número da página da qual a citação foi extraída.

Tabela 1 – Fontes bibliográficas do Bloco A

	Fonte bibliográfica analisada	Código
FONTES DO BLOCO A	ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. <i>Toda a História: História Geral e História do Brasil</i> . 8 ed. São Paulo: Ática, 1998.	A.01
	MORAES, J. G. V. <i>Caminhos das civilizações – História integrada: geral e Brasil</i> . São Paulo: Atual, 1998.	A.02
	COTRIM, G. <i>Sabere e fazer história, 6ª série</i> . São Paulo: Saraiva, 1999.	A.03
	COTRIM, G. <i>História geral - nova consciência: primeiras sociedades, antiguidade, período medieval e transição moderna, 7ª série</i> . São Paulo: Saraiva, 2001.	A.04
	KOSCHIBA, L. <i>História: origens, estruturas e processos: Ensino Médio</i> . São Paulo: Atual, 2000.	A.05
	MOCELLIN, R. <i>Brasil: para compreender a História, 7ª série</i> . São Paulo: Editora do Brasil, 1997.	A.06
	MONTELLATO, A. R. D.; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. <i>História Temática: terra e propriedade, 7ª série</i> . São Paulo: Scipione, 2000.	A.07
	ORDÓÑEZ, M. <i>História: antiguidade e período medieval, 7ª série</i> . São Paulo: IBEP, 1999.	A.08
	PETTA, N. L.; OJEDA, E. A. B. <i>Coleção base: história: uma abordagem integrada</i> . São Paulo: Moderna, 1999.	A.09
	PILETTI, N.; PILETTI, C. <i>História &amp; vida integrada, 5ª série</i> . São Paulo: Ática, 2001.	A.10
	RESENDE, A. P.; DIDIER, M. T., <i>Rumos da História: história geral e história do Brasil</i> . São Paulo: Atual, 2001.	A.11
	SCHMIDT, M. F. <i>Nova história crítica, 5ª série</i> . São Paulo: Nova Geração, 1999a.	A.12
	SCHMIDT, M. F. <i>Nova história crítica, 6ª série</i> . São Paulo: Nova Geração, 1999b.	A.13

Fonte: O autor.

Tabela 2 – Fontes bibliográficas do Bloco B

FONTES DO BLOCO B	Fonte bibliográfica analisada	Código
	BOULOS JÚNIOR, A. <b>História: sociedade e cidadania, 7º ano.</b> 3 ed. São Paulo: FTD, 2015a.	B.01
	BOULOS JÚNIOR, A. <b>História: sociedade e cidadania, 6º ano.</b> 3 ed. São Paulo: FTD, 2015b	B.02
	BOULOS JÚNIOR, A. <b>História: sociedade e cidadania, 7º ano.</b> São Paulo: FTD, 2009.	B.03
	BRAICK, P. R. <b>Estudar história: das origens do homem a era digital.</b> 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.	B.04
	MOCELLIN, R. CAMARGO, R. <b>Projeto Apoema História, 7º ano.</b> 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil. 2015.	B.05
	MOTOOKA, D. Y. <b>Para viver juntos: História, 6º ano.</b> São Paulo: Edições SM, 2009.	B.06
	COTRIM, G.; RODRIGUES, J. <b>Saber e fazer história, 6º ano.</b> 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.	B.07
	PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. <b>Vontade de Saber História, 7º ano.</b> 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.	B.08
	PONTES, M. A.; SANTIAGO, P.; CERQUEIRA, C. <b>Integralis História, 7º ano.</b> São Paulo: IBEP, 2015.	B.09
	PROJETO ARITIBÁ: <b>História, 7º ano.</b> (obra coletiva). 4.ed. São Paulo: Moderna. 2014.	B.10
	RIBEIRO, V. M. <b>Piatã: História, 7º ano.</b> Curitiba: Positivo. 2015.	B.11
	RODRIGUES, J. E. D. <b>História em Documento: imagem e texto (Edição reformulada), 7º ano.</b> 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.	B.12
VAINFAS, R.; FERREIRA, J.; FARIA, S. C.; CALAINHO, D. B. <b>História.doc, 7º ano.</b> São Paulo: 2015.	B.13	

Fonte: O autor.

Retomando os objetivos propostos, a análise que aqui se inicia busca averiguar se os discursos, constantes nos livros didáticos de história desses dois períodos (Bloco A – 1997 a 2001 e Bloco B – 2009 a 2015), incidem sobre a identidade religiosa e/ou étnica dos povos que ali são denominados como árabes ou muçulmanos. Busca-se apreender isso a partir da forma como apresentam as relações de gênero entre estes e entre os povos cristianizados. Dito de outra forma interessa perceber se, ao tratar das relações de gênero na unidade que trata do período medieval, as obras não se valem dessa temática para marcar ou reforçar as diferenças étnicas e religiosas entre o Ocidente Cristão e o Oriente Médio Muçulmano.

Apresentam-se os dados constantes em uma ou mais obras visando à temática em discussão. A intenção não é de hierarquizar, mas mostrar as nuances, as consonâncias e dissonâncias e o que elas podem significar em termos de suporte à determinadas construções identitárias.

### **Interseção de gênero, religião e etnia: apresentação, análise e discussão dos dados**

Tendo explicitado os critérios de análise, inicia-se a exposição com o que se refere às condições das mulheres. Considerando o conjunto das obras, independente do período de sua publicação, verificou-se que os diferentes capítulos que tratam da Europa Ocidental ou do Império Bizantino fornecem escasso material para se entender essas condições. Em muitas obras, tal temática se resume a um ou dois enunciados que remetem à situações específicas ou onde apenas aludem de forma indireta às mulheres.

A família vivia e trabalhava no mesmo edifício. Na parte de cima, ficavam as dependências particulares e, embaixo, a loja ou a oficina do artesão. Toda a família trabalhava. Os filhos ajudavam os pais, e as mulheres cuidavam da casa e confeccionavam as roupas (A.08, p.185).

Isso permitiu que se percebesse a diferença no tratamento dado às condições femininas e as relações de gênero nos povos e territórios cristianizados e aos mesmos temas entre povos de outras religiões.

### **Os dizeres e os não-dizeres das narrativas**

Se poucas são as referências às condições das mulheres da Europa Ocidental e raríssimas as referências às mulheres do Império Bizantino, frequentes são as referências às ‘mulheres no Islã’. Este sintagma (ou outros semelhantes, como ‘a mulher muçulmana’) se repete nos textos e sumários de várias obras (B.10 e B.04, por exemplo). Quando se trata das condições femininas na Europa, elas estão, normalmente, em textos que focalizam outras temáticas: o poder da igreja, os casamentos, os excluídos etc. Já as condições das mulheres no islamismo são abordadas em longos textos devidamente demarcados e identificados como nas obras B.11, B.10 e B.04.

A obra B.05, em toda unidade dedicada a Idade Média, pouco se refere às condições femininas, do período. Apenas informa que os germânicos, assim como gregos e romanos eram patriarcais, sem pôr isso em discussão (B.05, p.198). Por outro lado, reapresenta dois textos que já constavam em obras do mesmo autor (A.02 e A.03), ambas do primeiro bloco, nos quais faz referência às condições femininas em outros povos.

Num dos textos, descreve os hunos como um povo que parece fugitivo nas carroças onde habitam, “onde as mulheres lhes tecem as horríveis vestimentas; aí elas dão à luz seus filhos e criam as crianças até a puberdade” (B.05, p.203). Essa descrição dos povos que adentraram o território do Império Romano (hunos, celtas, vikings, etc.) como mais ‘dominadores’ do gênero feminino é mais frequente nos livros do primeiro bloco, embora aqui estejamos tratando de uma obra do bloco B.

No outro texto, a obra B.05 (p.224), ao descrever a relação entre homens e mulheres no islamismo, reapresenta uma citação de um texto de Steward Desmond, no qual a preocupação central é apontar para a poligamia, na cultura islâmica, como um problema.

No que se refere às condições femininas no islamismo, o mesmo texto descreve diversas práticas de subordinação e dominação das mulheres tidas como aceitas no islamismo sem que se esclareça que no ocidente cristão tais práticas, com exceção feita à poligamia, eram também aceitas ou comumente vivenciadas naquele período. No concernente a essas práticas, verifica-se que há menção à idade com que as meninas casavam (12-20 anos), à dificuldade que uma mulher tinha para mover uma ação de divórcio, ou ao fato de que as mulheres estavam mais presas ao espaço doméstico. Também o autor identifica no islamismo a autorização que o marido tinha para açoitar a mulher que considerasse rebelde.

A obra B.05, assim, aponta, apenas, para o problema nas relações de gênero no mundo islâmico, recomendando aos alunos pesquisarem como essa questão permanece nos dias atuais, entre os islâmicos. Dessa forma, infere-se que o material tende a normalizar as práticas vivenciadas no ocidente cristão e reforçar um estranhamento das práticas no Islã, tanto antigo quanto atual.



Concebe-se que um determinado discurso se estrutura dentro e a partir de uma formação discursiva, e como argumenta Brandão:

[...] toda formação discursiva, no universo do gramaticalmente dizível, circunscreve a zona do dizível legítimo, definindo o conjunto de enunciados possíveis de serem atualizados em uma dada enunciação a partir de um lugar determinado. Ao fazer isso ela circunscreve também uma zona do não-dizível, definindo o conjunto dos enunciados que devem ficar ausentes do seu espaço discursivo; delimita dessa forma, o território do Outro que lhe é incompatível, excluindo-o do seu dizer. (BRANDÃO, 2004, p.93).

Os dados fornecidos pelos livros didáticos constituintes do primeiro bloco, incluídas as obras A.02 e A.03 já referidas acima, apontam para diversas referências às questões de gênero associadas ao islamismo, aos germânicos e outros povos. Em geral, fazem de forma indireta, narrando situações cotidianas, crenças ou tradições. Quando tratam das religiões, os livros A.01, A.10 e A.12, citam partes do Corão onde o paraíso é descrito como ‘um jardim de delícias’ no qual cada homem terá lindas mulheres à sua disposição e serão servidos por elas.

Na descrição do poder patriarcal ou da forma de organização familiar também se constata a dominação masculina que se estende às projeções da vida após a morte. A obra A.05, complementada pela A.08, ao descrever a família germânica, ainda não cristianizada, caracteriza-a como rigidamente dirigida pelo pai, chefe e juiz. Descreve a religião deles na qual os guerreiros mortos em combate seriam conduzidos ao paraíso pelas Valquírias, donzelas guerreiras, filhas de Odin, que os serviriam no Valhala.

Aqui, tanto a referência ao Corão como a referência à religião germânica, remetem às relações de gênero favoráveis aos homens. Demonstra-se, assim o imbricamento entre as relações de gênero e as crenças de determinado povo. De forma geral, segundo as obras do primeiro bloco, vários povos – fora do cristianismo – apresentavam procedimentos desfavoráveis às mulheres, sejam eles povos do oriente ou povos do ocidente anteriores ao processo de cristianização.

Também ao se referirem a outros povos, que não europeus nem árabes, se alude à presença da ‘dominação masculina’. É o caso do livro A.01 que ao discorrer sobre as sociedades medievais na Índia, China e Japão as caracteriza como hierarquizadas onde os homens tinham privilégios e as mulheres desempenhavam um papel secundário.

Deve se destacar que, dentre as treze obras do bloco A, três delas assumem uma outra perspectiva. A obra de Mocellin, A.05, e as obras de Schmidt A.12 e A.13, abordam as relações de gênero de forma mais explícitas e problematizam essas relações tanto entre os europeus cristianizados, quanto entre outros povos.

### **Outras formas de dizer ou de não-dizer: reflexões em torno das obras do bloco B**

No que se refere às condições dos femininos ou às relações de gênero, algumas obras do bloco B são consonantes com a maior parte das obras do bloco A. Raramente se referem a essas temáticas, principalmente quando abordam a Europa cristianizada. Por outro lado, algumas obras do bloco B assumem posições divergentes das acima citadas o que remete a perceber um deslo-

camento na forma de abordagem das relações de gênero, nessas obras.

Entre elas, a obra B.06 (p.22.) que citando o Corão (sura 04, ayat 3 e 34) descreve a forma de poligamia aceita entre os muçulmanos e a legitimação, pelo livro sagrado, tanto da predominância do homem sobre a mulher quanto ao direito deste reprender e castigar suas esposas, o que é tido como determinado pelo próprio Deus (Alá). Depois, em outro capítulo, a obra irá afirmar que no Cristianismo, com exceção à poligamia, não era diferente. A obra explicita que a mulher era tida como inferior ao homem e que ela era considerada pela igreja cristã como a responsável pela queda da humanidade no pecado. Por esse motivo, estava condenada a sofrer as dores do parto e a se submeter à dominação do marido, que tinha o direito de castigá-la. Ainda segundo a obra B.06, a misoginia levava a mulher, no ocidente, a ficar confinada à tarefa de cuidar dos outros, crianças, idosos e hóspedes, e ao serviço da casa (p.42). Dessa forma o autor trata das condições femininas no ocidente ou no oriente sem dissonância que mereça registro. O manual B.08, embora silencie sobre as condições das mulheres e as relações de gênero em toda unidade sobre a Idade Média, ao referir-se às condições das mulheres no islã, de forma quase oposta à maioria dos livros do primeiro bloco e à obra B.05, aponta para suas conquistas e para relações homem/mulher semelhantes às vivenciadas no ocidente, quando não mais favoráveis às mulher muçulmanas. Os autores dessa obra, embora só tratem das condições das mulheres muçulmanas, apoiados nas conquistas delas, problematizam as relações de gênero nos diferentes povos. Isso mostra que algumas obras assumem uma postura nova ao tratar das relações de gênero.

O livro B.12, por sua vez, trata da questão que envolve a vestimenta das muçulmanas apontando que “o problema é o preconceito e a violência contra a mulher que ainda existem em todas as culturas e religiões, *inclusive no Brasil*” (o grifo é nosso) (p.43).

A obra B.04 reconhece e denuncia à privação de direitos que a mulher muçulmana experimentou e experimenta, em diversas situações, mas argumenta que no Ocidente há uma percepção equivocada dessa questão (nisto encontra paralelo em B.11). Citando Karen Armstrong, pesquisadora das condições femininas no Islã, argumenta que houve uma distorção na interpretação do Corão nas e pelas sociedades patriarcais o que também teria ocorrido nos textos sagrados dos cristãos. Para subsidiar o debate sobre a situação da mulher muçulmana apresenta atletas do Irã, que tem liberdade para participarem de eventos internacionais e o caso que envolve a resistência da adolescente Malala, que recebeu o prêmio Nobel da Paz, em 2014, por ter desafiado a ordem do Talibã, que impedia que meninas estudassem, e conseguido despertar o debate sobre a condição das meninas que viviam em seu país.

O livro B.01 (p.112 e 113), que destoa do conjunto das obras, pois apresenta várias reflexões sobre as relações de gênero na Europa, ao se referir aos povos orientais, demonstra que também lá há oportunidades desiguais para homens e mulheres. A partir disso, instiga os alunos a pesquisarem sobre as vantagens de se viver em uma sociedade onde essas diferenças inexistam.

Portanto, identificaram-se dissonâncias entre o conjunto das obras do bloco B, em relação ao conjunto das obras do bloco A. Por outro lado, considerando-se o conjunto das obras do bloco B, alguns marcadores das diferenças entre “muçulmanos” e ‘cristãos’ apoiadas nas relações de gênero estão bem presentes.

Diversas obras apontam para a poligamia sem refletir sobre ela. A mera atribuição da poligamia aos muçulmanos, num contexto cultural marcado por uma forte tradição monogâmica reforça as fronteiras entre ‘eles’ e ‘nós’. A igreja cristã fez alto investimento para, aos poucos, estabelecer, no ocidente, o casamento monogâmico e indissolúvel. As normas sociais sempre são aglutinadoras de pessoas que nelas buscam um referencial de pertencimento ao grupo que delas compartilha. A monogamia, vivenciada ou não, é fator de coesão entre grande parte da população brasileira. Apresentar o muçulmano enfatizando suas práticas poligâmicas produz um efeito de demarcação da diferença, pois não se pode negligenciar que no ocidente se deu durante séculos o enquadramento de uma memória monogâmica.

O grande fato da história da sexualidade ocidental é a permanência, durante longos séculos, até os nossos dias, de um modelo de casamento limitador, o casamento monogâmico e indissolúvel. No decorrer do século XI e XII, a Igreja foi levada a intervir cada vez mais diretamente nos casamentos a fim de controlá-los e aproximá-los do modelo sacramental que estava definindo e fixando (ARRIÈS, 1987, p.163 e 169)

Ginzburg (1989), ao propor sua metodologia indiciária, nos desafia a buscar pistas e a partir delas decifrar a realidade onde ela é opaca. Diversos indícios podem ser encontrados ao se relacionar, por exemplo, o tratamento dado às condições das mulheres muçulmanas e a inexistência de qualquer referência às mulheres do Império Bizantino. Estas, com exceção feita à Teodora – mulher do imperador, não são referidas em nenhum texto. Toda a história delas fica no não-dito. Delas, as obras quase nada falam, nem de

suas roupas, nem de seus casamentos, nem de seus ofícios, etc. O oposto acontece com a mulher muçulmana, expostas em suas vestimentas, em suas diferenças, em suas condições sociais. Essa marcação pode se dar a partir de dizeres nada incisivos como revelar que a jovem muçulmana não pode escolher o seu noivo. Isto, dirigido aos adolescentes no Brasil, pode ganhar sentidos diversos e, até ser um forte demarcador da diferença.

Mas, essa marcação também pode estar associada à simbologia, a objetos que ganham *status* de demarcadores da fronteira entre quem são eles e quem somos nós. A constante recorrência às vestimentas das mulheres muçulmanas e a insistência em descrevê-las, as institui como o ‘uniforme do outro’, como um referencial sólido de diferenciação, como ícone revelador da existência de uma fronteira.

### **Análise dos dizeres e das margens onde transitam os não-dizeres**

Nas obras do primeiro bloco, publicadas até 2001, a atribuição de uma ‘maior dominação masculina’ aos povos não Europeus é mais intensa e frequente. Porém, mais difusa e estendida aos diversos povos: germânicos, hunos, astecas, vikings, chineses, japoneses e árabes (muçulmanos). Embora, as condições femininas neste último povo tenham um leve predomínio, não são tão frequentemente referidas como o são nas obras do segundo bloco, publicadas depois de 2009. Estas se referem menos a essa temática entre os outros povos citados e mais às condições femininas no islamismo.

A referência feita anteriormente às obras, B.01; B.04; B.06; B.08 e B.12, é para registrar o que parece ser uma tendência nos

últimos anos. Observa-se, assim, um deslocamento de uma postura de denúncia dos ‘outros povos’ (o não europeu, o não cristão) enquanto agentes de estruturas opressoras do sexo feminino, para uma postura mais problematizadora do olhar que se lança sobre essas culturas. Há indícios claros de que o ‘novo olhar’ deve contemplar a multiplicidade das condições dos femininos no Islã.

Por outro lado, deve se considerar que existem obras que fazem a simples denúncia da ‘dominação masculina’ existente no islamismo, como a obra B.05, acima citada, e o fazem sem que se remeta à correspondente condição feminina no ocidente medieval. Outras ainda se referem às condições femininas na Europa medieval, sem as relacionarem aos aspectos religiosos, o contrário do que fazem ao tratar das mulheres muçulmanas. É nessas situações que o não-dito opera. Os não dizeres sobre o ocidente reforçam e agudizam os dizeres sobre o outro.

O passado é construído a partir das referências dadas pelo presente ao constituirmos nossas memórias acessamos apenas as parcelas do passado que comporão os arranjos do presente, por isso, o passado é sempre imprevisível. É relevante se perceber que o passado das relações de gênero, ‘lapidadas’ na Europa cristã, e as condições femininas, vivenciadas nos grupos cristãos, aparecem nas obras apenas entre luzes e sobras. Isso porque ora repousam no esquecimento, ora aparecem diluídas em textos com múltiplos enfoques, ora se apresentam só os fatos, sem se apresentar o contexto que os instituiu.

Destaca-se também que, independente da postura mais ou menos crítica assumida pelos autores, o mero volume dos textos que tratam diretamente das condições das mulheres muçulmanas chama a atenção. Alguns são textos longos que tentam apresentar

argumentos favoráveis e contrários ao islamismo. O fato de tratar dessa questão de forma mais frequente e mais ampla deixa a entender que ela se constitui como um problema que carece de reflexão. Mesmo que as obras dediquem um capítulo aos povos árabes, desde o nascimento do Islamismo até as cruzadas, e três ou mais capítulos à formação e desenvolvimento da Europa Medieval, a referência às condições femininas é muito menor nesta parte.

Outro fator que foi analisado é que ao se tratar das condições femininas no oriente se faz uma intensa relação passado-presente, onde situações vividas no presente, como a das mulheres afegãs, são relacionadas diretamente ao passado, ou ao Corão. O mesmo não acontece nas poucas vezes que se trata da mulher no ocidente. É como se as adversidades enfrentadas pelas mulheres ocidentais repousassem no passado. Ou seja, ao se tratar do islamismo apresenta-se um fluxo entre o passado e o presente. Ao se abordar o ocidente medieval, não se faz conexão entre o passado e o presente. Quando se faz referência às condições femininas das mulheres muçulmanas no presente, outro recorte é igualmente percebido, sempre são apresentadas situações geograficamente localizáveis. Não são só mulheres muçulmanas, são mulheres muçulmanas de determinada nacionalidade, ali onde o religioso e o étnico têm suas fronteiras obscurecidas.

### **Do gênero à religião e/ou à etnia: sobre o que incidem os discursos?**

Essas ponderações servem para demonstrar que as identidades de gênero não são só marcadoras das relações mulheres/homens, mas suporte para a construção de outras identidades, no



caso a identidade religiosa e/ou étnica. Um discurso pode se valer de algumas peculiaridades nas relações de gênero para atuar no sentido de fazer a marcação da diferença de uma religião para outra, de etnia para a outra.

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, *apud* HIRATA, 2014, p. 62-63).

Ao tratar as condições femininas no oriente como um problema digno de ser observado, ou ao expor críticas às relações ali existentes, se demarcam fronteiras entre eles e os outros. Ao se absterem de pautar as condições femininas no ocidente medieval, o que acontece em várias obras, estas acabam demarcando a identidade do ocidente em oposição à do oriente.

A diferenciação que se fez entre o primeiro e o segundo bloco das obras pesquisadas serviu para demonstrar que neste último, embora algumas das abordagens sejam mais críticas e estabeleçam relações entre as condições femininas no ocidente e no Oriente Médio, a intensidade das referências a essas condições instiga a considerá-las problemática. Independente dos fatores desencadeadores dessa situação, o que se constata é que se ampliou a descrição das relações de gênero entre os muçul-

manos. Relações essas que, assentadas numa religião diferente e numa tradição peculiar a aqueles grupos humanos, demarcariam fronteiras entre ‘eles’ e ‘nós’. Onde não só as relações de gênero diferem, mas as crenças que ‘as fundam’ e os costumes que ‘as perpetuam’.

A identidade de um grupo se institui e se retroalimenta nos atos ou processos de diferenciação, cotidianamente vivenciados e produzidos. Tenta-se construir posições de sujeito para o outro, o(a) muçulmano(a) nesse caso, tomando-se a si próprio como ponto de referência. Pois a identidade é relacional, e a diferença é estabelecida pela marcação simbólica relativamente a outras identidades. É pela marcação simbólica que damos sentido às práticas e às relações sociais (WOODWARD, 2000).

O que aqui se inferiu sobre os livros didáticos de história partiu do princípio que, enquanto objetos culturais, eles estão inseridos num contexto sócio-histórico-ideológico e que este, para além de qualquer estratégia, atua sobre os enunciados dispostos em cada obra.

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que são de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2012, p.30).

Isso tudo permite que se afirme que no arcabouço das descrições das relações de gênero, simultaneamente, se instituem

sentidos que incidem sobre a marcação das identidades de gênero ‘mulheres/homens muçulmanos’ e identidades étnica ‘orientais/ocidentais’, ou mesmo religiosas ‘muçulmanos/cristãos’. Nisso, a marcação da diferença entre nós e eles, num aspecto (religiosos, por exemplo) reforça os outros (gênero, etnia, etc.) que refluem sobre aquele. Pois, no estabelecimento de uma identidade pode se recorrer a múltiplos fatores imbricados e que se reforçam mutuamente.

Os sentidos atribuídos às vestes ou à poligamia podem não ser fundados nas obras, embora possam derivar delas. Um texto mobiliza sentidos que fogem do seu controle, que lhe perpassam porque estão postos na ordem da língua e na ordem sócio-histórica-ideológica.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2012, p.32).

Como já foi afirmado, as obras em estudo são destinadas a constituir o currículo escolar, seu público alvo são adolescentes em formação. Por outro lado, são obras que passam pelo crivo da avaliação do Estado e, ainda, devem atender a expectativa mercadológica das editoras. O conteúdo que apresentam precisa limitar-se a essas margens e atender a essa multiplicidade de anseios. Estes incidem sobre os dizeres e os não-dizeres e sobre os sentidos, desde antes da elaboração dos mesmos, até os limites da sua interpretação.

## Considerações finais

Nos livros aqui analisados, buscou-se identificar se eles, ao tratarem das condições dos femininos, acabam acionando as diferenças entre as relações de gênero vivenciadas no ocidente cristão e no oriente muçulmano como fatores marcadores na produção das identidades religiosas e/ou étnicas. Tratou-se do livro didático enquanto discurso que interfere na construção de suportes de memória e nos processos de constituição das identidades.

A pesquisa demonstrou que as obras publicadas entre 1997 e 2001 insistem em mostrar as condições femininas em outros povos, que não os europeus cristianizados. Apontam para o fato de que ali as mulheres têm um papel de submissão, de serviço aos homens e que gozam de poucos direitos. Embora enfoquem com mais frequência os muçulmanos, se referem a diversos outros povos aos quais atribuem características semelhantes às daqueles. Ali algumas vezes as relações de gênero aparecem atreladas às questões religiosas.

Nas obras do bloco B, publicadas entre 2009-2015, as relações de gênero nesses outros povos são pouco referidas, apenas quando se trata dos muçulmanos é que há uma insistência nessa temática. De forma diferente de grande parte das obras do bloco A, a maioria das obras do segundo bloco que tratam dessa questão, transcendem a mera descrição das desigualdades de gênero ali existentes. Algumas até enfatizam a pluralidade das condições femininas entre os diversos povos muçulmanos. Uma ou outra, de forma crítica, chega a comparar as relações de gênero entre os muçulmanos e os cristãos. Duas ou três chegam a apresentar as condições femininas precarizadas no ocidente medieval.

Mas a leitura do conjunto das obras apontou para uma insistência em problematizar as condições das mulheres muçulmanas demonstrando relações de gênero assimétricas e diretamente associadas ao universo religioso ou aos costumes tradicionais desses povos. De forma indireta, ou não, esses textos valem-se das abordagens das questões relativas ao gênero para marcarem as diferenças também religiosas e étnicas entre os muçulmanos e cristãos. Isso aponta para o fato de que diferentes aspectos da vida social podem ser acionados para a marcação da diferença e que assentado em um deles pode se mobilizar os outros, produzindo um movimento de fluxo e refluxo entre eles que os reforçam mutuamente.

Estes discursos incidem sobre o cotidiano escolar, pois essas obras participam das trocas entre professores e alunos, algumas vezes como texto básico para o conhecimento de um período histórico. De que forma efetivamente interferem nas representações ali produzidas, nos processos de identificação que ali estão em disputa, nas memórias que ali se quer preservar ou ofuscar, é questão que permanece em aberto. Nessa pesquisa se buscou tratar das obras e de seus discursos, não da recepção dos mesmos pelos sujeitos ao quais são destinados.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: BRANCO, G. C. & PORTOCARRERO, V. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.113-129.

ARIÈS, P. O casamento indissolúvel. In: ARIÈS, P. & BÉGIN, A. (orgs). **Sexualidades ocidentais: contribuição para a história e**

**para a sociologia da sexualidade.** 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.163-182.

BERGER, C. N. Misoginia. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs). **Dicionário Crítico de Gênero.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os manuais de História e a produção do discurso sobre as mulheres da Idade Média.** 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS. 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNESP, 2004.

CANAU, J. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 7 ed.. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global Editora, 1982.

GINZBURG, C.. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História,** 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J, DODEBEI, V (orgs). **O que é memória social?** Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP,** São Paulo: v.26, n.1. 2014.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.19, n.38, p.125 -138. 1999.

MOREIRA, A. F. & Silva T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 2005.

OLIVEIRA, M. M. D. de. Historiografia Didática e Prescrições Estatais sobre Conteúdos Históricos em Nível Nacional (1938-2012) in: **Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá**, vol. 6, n.3, dezembro, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 10ed. Campinas, SP: Pontes Editora. 2012.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo: vol.24, n.1, p.77-98. 2005.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, p. 200-212. 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

ROCHA, H. H. P, SOMOZA, M. Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-Posições**, Campinas, vol.23, n.3, Set./Dez. 2012.

SCOTT, J. W, Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dezembro de 2012.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n.3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, T. T. da, **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. s/d. disponível in: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>, acesso em 26/03/2017.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

Recebido em: 12.07.2017.

Aceito em: 28.11.2018.



# CINEMA, EDUCAÇÃO E AFRICANIDADE: CORPO NEGRO E TERRITÓRIO NO DOCUMENTÁRIO SERGIPANO “NADIR DA MUSSUCA”

## WOLNEY NASCIMENTO SANTOS

Mestre Interdisciplinar em Cinema pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenador de cinema na secretária de Cultura do SESC Sergipe. Membro do grupo de pesquisa “Corpo e política”. E-mail: wolneys@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0001-9581-1567>

## FABIO ZOBOLI

Pós-doutor em Educação do Corpo pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP/Argentina). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). E-mail: zobelito@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5520-5773>

## RENATO IZIDORO DA SILVA

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e do Programa de pós-graduação Interdisciplinar de Cinema (PPGCINE/UFS). E-mail: izidoro.renato@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0368-7384>

## RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar o curta-metragem sergipano Nadir da Mussuca (2015) de Alexandra Gouvêa Dumas interpelando o corpo negro a partir da temática do território. Parte-se do pressuposto que o cinema – enquanto ferramenta pedagógica – contribui para reflexionar a história, a memória e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes na formação do povo brasileiro instituída na lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade desta temática. Acredita-se que o documentário analisado foi representativo na medida em que trilha asserções pelo olhar de uma câmera que se propõe descolonizadora para potencializar o protagonismo ideológico comprometido com a ressignificação da existência negra.

**Palavras-chave:** Cinema Negro. Documentário “Nadir da Mussuca (2015)”. Quilombo.

## *MOVIE, EDUCATION AND AFRICANITY: BLACK BODY AND TERRITORY IN THE DOCUMENTARY "NADIR DA MUSSUCA"*

### **ABSTRACT**

This text aims to analyze the short movie "Nadir da Mussuca" (2015) by Alexandra Gouvêa Dumas addressing the black body based on the theme of territory. It is assumed that the movie – as a pedagogical tool – contributes to reflect the history, memory and culture of the African and Afro-descendant peoples in the constitution of Brazilian people instituted by Law 10.639 / 2003 whose inclusion in the official school systems is mandatory currently. It is believed that the documentary was representative as it tracks assertions through the camera decolonization look to enhance the ideological protagonism committed to the resignification of black existence.

**Keywords:** Black cinema. Documentary "Nadir da Mussuca (2015)". Quilombo.

## *CINEMA, EDUCACIÓN Y AFRICANIDAD: CUERPO NEGRO Y TERRITORIO EN EL DOCUMENTARIO SERGIPANO "NADIR DA MUSSUCA"*

### **RESUMEN**

El presente texto tiene como objetivo analizar el cortometraje sergipano Nadir de la Mussuca (2015) de Alexandra Gouvêa Dumas interpelando el cuerpo negro a partir de la temática del territorio. Se parte del supuesto de que el cine-como herramienta pedagógica- contribuye a reflexionar la historia, la memoria y la cultura de los pueblos africanos y afrodescendientes en la formación del pueblo brasileño instituida en la ley 10.639 / 2003 que incluye en el currículo oficial de la Red de Enseñanza a obligatoriedad de esta temática. Se cree que el documental analizado fue representativo en la medida en que trilla aserciones por la mirada de una cámara que se propone descolonizadora para potenciar el protagonismo ideológico comprometido con la resignificación de la existencia negra.

**Palabras clave:** Black Movie. Documentary Nadir da Mussuca (2015). Quilombo.

## Introdução

A Lei 10.639/2003 sancionada em 2003, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, consolidou uma antiga agenda de reivindicações das entidades do Movimento Negro organizado no país. Formulada a partir das últimas décadas do século XX, através de reflexões e lutas, para mostrar à Sociedade e ao Estado Brasileiros a necessidade de dispor de uma política antirracista, associada a um conjunto de estratégias para a desmistificação da democracia racial brasileira em relação à população negra, especialmente dentro do sistema formal de educação pública e privada, no domínio de todos os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares: Educação Artística (Artes), Literatura e História Brasileiras (NASCIMENTO, 1978; SANTOS, 2005; DOMINGUES, 2012), promovendo amplo acesso à maioria da população negra e não-negra a história, a memória e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes e sua contribuição na formação do povo brasileiro.

Trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos – negros e não-negros – capazes de reconhecer seu pertencimento étnico-racial afrodescendente, ao lado de outras referências culturais, para interagirem na construção de uma nação democrática em que todos, igual e equitativamente, tenham seus direitos garantidos para produzirem e cultuarem representações que servirão de referência de identidade

valorizada para todas as gerações diacrônica e sincronicamente (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2013).

Nesse sentido, no âmbito da filmografia, o corpo negro consiste em uma referência geradora de identificação no interior dos processos culturais de resgate ou fortalecimento de identidades étnico-raciais que sofreram processos de desidentificação. Assim, acreditamos que a filmografia negra, isto é, o cinema produzido por negros, significa a possibilidade de a comunidade negra habitar o imaginário brasileiro desde outras perspectivas que não aquelas replicantes do corpo negro nas funções socialmente subalternas.

A partir da Lei 10.639/2003, o cinema negro amplia forças para participar das guerras e batalhas coloniais e descolonizais envolvendo os imaginários nacionais, durante anos dominado pelas corporações midiáticas. O cinema, portanto, dentro do contexto escolar, pode ser colocado como um meio de socialização das problemáticas étnico-raciais, dentre outras questões simetricamente importantes e urgentes. Na luta contra enganos e mentiras sobre o negro, a transmissão e produção de conhecimento cinematográfico é instrumento rico em possibilidades para tratarmos os conflitos identidade-alteridade. Dantas Junior (2012, p.67) atribui ao cinema grande significado no contexto escolar ao afirmar que “o cinema é uma atividade educativa por excelência. Sua capacidade narrativa se transmuta em uma didática inebriante para formar percepções do mundo”. Duarte (2002, p. 17) corrobora com essa visão ao dizer que um, entre muitos modos de socialização e produção de conhecimento e de construção de padrões éticos, de valores morais e competências profissionais: “Ver filmes é uma prática social tão importante quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Pensando numa ascendente e contínua discussão dessas questões básicas que permeiam as relações étnico-raciais e suas derivações nos campos social e educacional, este texto pretende potencializar o professor e o educando através do acesso a uma produção cinematográfica de autoria, direção e conteúdo negros; de modo a abrir um amplo horizonte acerca de outros filmes negros – curtas e longas – que podem mobilizar imaginários étnico-raciais historicamente mais despertos para a materialidade econômica, política e cultural do Brasil enquanto fruto de uma história colonial e escravocrata que se atualiza no cotidiano hodierno. Sendo assim, o presente estudo apresenta e analisa o filme documental “Nadir da Mussuca”, dirigido por Alexandra Gouvêa Dumas, para tensionar o corpo negro sob a perspectiva da temática do território. Neste sentido, intencionamos ponderar a feição da personagem central do filme documental: Maria Nadir dos Santos, popularmente chamada de Dona Nadir da Mussuca, analisando sua afinidade com o território quilombola mussuquense. De igual forma foram verificadas as memórias da comunidade quilombola e como são as subjetividades de Nadir – mãe-mulher-brincante-cantora nas festas de São Gonçalo e no Samba de Pareia.

O presente texto é um fragmento da dissertação de mestrado intitulada “Corpo negro: território, memória e cinema” defendida junto ao “Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema” da Universidade Federal de Sergipe (PPGCINE/UFS) no ano de 2018. A dissertação analisou três curtas-metragens que são referências da atual produção intelectual do Cinema Negro no Feminino em Sergipe. Neste texto analisamos apenas um dos filmes: Nadir da Mussuca (2015). A fim de lograr o objetivo deste estudo, o texto é apresentado em três partes. Na primeira parte

apresentamos o documentário cinematográfico “Nadir da Mussuca” para num segundo momento interpelar o corpo negro a partir da temática do território. Na terceira e última parte – considerações finais – tecemos algumas apreciações a guisa de síntese além de propor indagações para estudos posteriores.

### O documentário cinematográfico “Nadir da Mussuca (2015)”

“A terra é meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo.  
Onde eu estou, eu estou, onde estou, eu sou.”  
(Beatriz Nascimento, ÔRÍ, 1989).

Alexandra Gouvêa Dumas, diretora do documentário suspenso para análise, menciona que se deparou pela primeira vez com o Samba de Pareia no ano de 2011, na condição de docente universitária da Universidade Federal de Sergipe – Campus de Laranjeiras. Ela descobriu o Samba de Pareia quando pesquisava espetáculos populares no 36º Encontro Cultural de Laranjeiras. A entonação de voz da cantante mestra Nadir da Mussuca lhe chamou a atenção durante o canto do *São Gonçalo* e na apresentação do *Samba de Pareia*. Guiada pelo encantamento, Alexandra ficou interessada em conhecer mais de perto as astúcias das apresentações que observara no Encontro. Deste modo, a diretora iniciou um trabalho de campo sistematizado, visitando com frequência o Quilombo da Mussuca para conversar com as mulheres do *Samba* e os rapazes do *São Gonçalo*.

Por essa razão, fui para a comunidade quilombola, para a casa de Nadir, para aprender, para ver e quem sabe sambar com as mulheres aquela dança tão convidativa.

De apreciadora de samba, passei a ser uma das frequentadoras da comunidade e uma das presenças constantes nos dias de “visita”, o samba para o recém-nascido. (DUMAS. 2016, p. 15)

Depois de coletado um significativo material fotográfico e de vídeos ligados ao cotidiano das apresentações artísticas e de entrevistas com depoimentos dos brincantes e cantantes, Dumas menciona que, de modo despretensioso, começou a compartilhar conteúdo dessa pesquisa experiencial nas redes e mídias sociais. Deste modo, muitas pessoas interessadas passaram a entrar em contato querendo saber mais sobre a comunidade que afirmavam não conhecer. De forma paralela, estas pessoas também mencionavam desconhecer os grupos de tradição desse quilombo, localizado nas redondezas da cidade de Laranjeiras. O Quilombo Nadir da Mussuca faz parte do Vale do Cotinguiba – região historicamente marcada pela produção de cana-de-açúcar e que possui um grande número de negros e grupos de tradição afro em atividade.

Assim comecei a sistematizar meu acervo pessoal de imagens e pude perceber que sim, seria possível desenvolver um roteiro com o conhecimento e o material já obtidos. Essa decisão de realizar esse produto audiovisual coincidiu com outro projeto que estava sendo encaminhado, que era a elaboração da pesquisa de pós-doutorado intitulada processos de *Ensino-aprendizagem em manifestações tradicionais: memória, gesto e voz*. Com a aprovação desse último na Fundação CAPES/Ministério da Educação e o aceite da Université Oues-t-Nanterre La Défense, resolvi desenvolver temas teóricos numa interação entre memória, oralidade, processos de transmissão de conhecimentos com a realidade

da Mussuca, focada na história de vida de Dona Nadir. (DUMAS, 2016, p. 15)

Vale destacar aqui que a materialização do documentário se efetivou principalmente por consequência de subsídios federais do ministério da cultura. A aprovação do projeto fílmico no edital referente à *Preservação e acesso aos bens do patrimônio afro-brasileiro*, publicado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em parceria com o Ministério da Cultura foi central para a realização do documentário. As verbas oriundas da aprovação neste edital financiaram a contratação de toda uma equipe técnica para realizar as gravações (DUMAS, 2016). A diretora do documentário “Nadir da Mussuca” o apresenta da seguinte forma na sinopse do mesmo:

Instalado no campo da memória afro-brasileira, o documentário Nadir da Mussuca tem a intenção de ser um meio de reconhecimento para os atores e atrizes sociais que dele fazem parte, mas também um meio para que a Mussuca se faça presente para novos públicos. Dessa forma, o documentário pretende ser ponte de comunicação entre locais, entre pessoas. Assim espero que aconteça! (DUMAS, 2016, p. 22).

Considerando a reflexão sobre a relação entre corpo negro e território, compreendemos o papel das tecnologias na ampliação do alcance das potências do corpo, de modo a forçar a expansão dos limites demarcadores do lugar no espaço. No caso das tecnologias de informação e de comunicação, a exemplo do cinema, o alargamento das linhas territoriais ocorre nos campos do símbolo e da imagem; do simbólico e do imaginário. A existência territorial ocorre para além de sua geografia física, pois sua dimensão representativa depende das narrativas.



Podemos dizer que o alcance de um território se confunde com a extensão de suas histórias e estórias. Por exemplo, a expansão da geopolítica do Império Romano ocorreu primeiramente com o poder de alcance dos relatos de conquista. Antes de chegarem à Bretanha com seus corpos, escudos e espadas, suas histórias e personagens já habitavam a topologia imaginária dos nórdicos. Desse mesmo modo, os cantos e histórias de (sobre) Nadir veiculados no documentário, levam a Mussuca para outros contextos, fazendo esse coletivo “bolar pelo mundo” entre identidade e alteridade.

### Corpo Negro E Território

[...] para mim não haveria espaço  
se eu não tivesse um corpo  
(Merleau-Ponty (1999, p. 149).

Inferimos que “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2007, p. 13). Toda a narrativa da memória simbólica revelada a partir da história e das estórias do território da Mussuca, bem como as situações verbalizadas por Dona Nadir, estão em consonância com os conceitos de Maurice Halbwachs, quando ele nos apresenta e nos narra a respeito da “inserção no espaço da memória coletiva”:

É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre

temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWA-CHS, 1990, p. 143).

Frente a isso, dissertamos o espaço – enquanto território – sempre pela via da representação imagética cênica e da “decupagem” do filme. Ou seja, ali onde Dona Nadir e todos que residem no Quilombo da Mussuca são representados em seus contextos diários de vida, seus conflitos e seus paradoxos. Desta forma, vemos o que Milton Santos menciona sobre a ideia de território: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é fundamento do trabalho. O lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2007, p. 14).

Interpelar a temática do Corpo Negro no documentário Nadir da Mussuca está direcionado à sua personagem central – Dona Nadir. Frente a isso inferimos que o corpo é um signo de imanência de vida no que tange a política: das relações humanas dadas no território. Não obstante, o “[...] corpo é um vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2011, p. 7). Posto isso, o corpo está associado a todas as coisas e seus sentidos – “de ver, de sentir, de tocar, de ouvir ou de saborear” – estão profusos junto às coisas. O corpo de Dona Nadir representado no documentário é um suporte de signos; sejam eles de gênero, artísticos, políticos, religiosos e outros. Esses signos circulam entre o corpo da mãe e mulher – negra – brincante e sua significação representada na tela para o mundo

do espectador, que a vê. Essa relação se dá pelas vias dos recursos cinematográficos utilizados para evidenciar: o seu corpo e a alegoria de sua representação; o corpo e a analogia com o espaço e a territorialidade; o corpo e significação dentro do individual e do coletivo; o corpo e a memória afetiva consigo, com as pessoas, com as coisas que a cerca.

A parte inicial do filme documental merece alguns comentários. O documentário inicia com um plano escuro fechado, ao fundo se ouve o ruído das pisadas causado pelo bater dos tamanco que de forma súbita arrebatam as imagens em planos de Nadir da Mussuca (ouve-se vozes falando sobre a vida e personalidade de Nadir). Na sequência, tudo volta a estar escuro, e as lentes da câmera se movem de forma lenta do lado esquerdo para o lado direito. Surge no quadro a imagem do forninho de um cachimbo de onde é expelida nuvens de fumaça. A imagem parece crescer e então é completada com o rosto em perfil de uma mulher negra que traga seu cachimbo na janela de sua sala de estar. Ouve-se ao fundo, um canto nagô em *off* que vem para saudar os orixás Iemanjá e Xangô.

**Figura 1 e 2:** Imagens que abrem o documentário



**Fonte:** Retiradas do filme “Nadir da Mussuca”

De repente, outro plano, agora um plano mais aberto. A imagem da negra mulher com seu cachimbo perdura até aparecer em formas de signos letrados o título que dá nome ao filme: NADIR DA MUSSUCA. O quadro se divide: no lado sinistro, as letras que dão nome ao filme; e, no lado destro, a imagem de Nadir da Mussuca a tragar seu cachimbo em direção ao letreiro. Na sequência, a tela volta a ficar totalmente escura, assim ela permanece por uma fração de segundos, o som em *off* das batidas dos tamancos que explodem ritmados ao chão vai ganhando volume. Neste momento a imagem se fecha e mostra colares, pulseiras e anéis coloridos – signos religiosos da religião afro. A câmera parece dançar ao som dos tamancos e vai dando ritmo ao rosto real de Nadir – a protagonista mor do documentário. As imagens agora são acompanhadas por legendas que são utilizadas como estratégia fílmica para que o público compreenda melhor as falas de Dona Nadir, bem como de outros personagens reais da comunidade que foram ouvidos nas entrevistas para a confecção do documentário.

A Mussuca é um quilombo  
 A Mussuca é um quilombo  
 Eu nasci e me criei aqui

Cadê o samba?  
 Ói ele aqui  
 Na Mussuca eu nasci  
 Na Mussuca eu me criei  
 Com o Samba de Pareia  
 Na Mussuca eu morrerei

Cadê o samba?  
 Ói ele aqui

*(Música do Samba de Pareia cantada no documentário)*

A letra descrita acima é a letra de um canto que Nadir puxa no documentário, o canto é acompanhado por uma sequência de imagens da comunidade Mussuquense: a placa que indica na rodovia a direção do povoado mussuquense, além de outras cenas do cotidiano particular da comunidade. Agora as cenas adentram o território da Mussuca: uma cena apresenta o cemitério do povoado; outra o centro de umbanda; noutra imagem um senhor de meia idade carrega seu carro com finas ramas de capim; uma mulher aparece de pé, olhando a vida desde a porta de sua casa, ela segura uma xícara de onde toma seu café, aos seus pés vemos a companhia tranquila de três cachorros. Aparece o letreiro para avisar, estamos na **MUSSUCA Laranjeiras – Sergipe – Brasil**. Na sequência uma mulher caminha com uma sombrinha vermelha que a protege do sol, ela sai da soleira de sua casa em direção à rua carregando sob um de seus braços uma galinha que tem os pés amarrados. *Na Mussuca eu nasci, na Mussuca eu me criei*. A partir de uma tomada panorâmica, o documentário mostra a vegetação da comunidade e de seu entorno. Primeiro o som, depois a moto que carrega no acento dois jovens corta a cena em velocidade. *Com o Samba de Pareia, na Mussuca, eu morrerei*. Um rapaz vestindo boné, óculos escuros e uma camisa da “1ª Mussuca Fest” aparece a pé perambulando pela rua ao mesmo tempo em que fala ao celular. *Cadê o samba? Ói ele ali...* Um homem de espaldas aparece no primeiro plano olhando a entrada da Mussuca, que aos poucos vai se esfumando e ficando fora de foco.

Na sequência outra panorâmica vinda do alto mostra a delimitação territorial da Mussuca, exhibe os carros na rodovia, a voz de Marizete é ouvida ao fundo – Marizete é vereadora eleita de Laranjeiras nas eleições de 2016, ela também assume papel cen-

tral na comunidade por ser líder do Samba de Pareia. Ela inicia sua narrativa contando a estória do mito fundador do Território Mus-suquense que se formou a partir da chegada de negros escravos fugidos dos engenhos da região (NADIR DA MUSSUCA, 2015). Aqui é central pensar a lei 10.639/2003 quando cita da importância de resgatar a contribuição do povo negro para a economia, política e cultura no Brasil. Nas cenas brevemente descritas são reveladas atividades e bens econômicos e culturais, assim como as imagens dos corpos significados por adereços, cores e gestos que se interpõem nas relações humanas, inclusive na interação ator-espectador. De igual maneira, as cenas desmistificam o corpo negro no que tange aos signos de alteridade que a modernidade cravou em suas peles. Um corpo que o cristianismo colonialista classificou como sem alma e a ciência dos séculos XIX e XX como fortes e emotivos, mas sem racionalidade.

Frente a essa desumanização autenticada, o negro foi vendido e traficado pelos Europeus desde a África para o mundo sob a égide de sua inferioridade religiosa, cultural e tecnológica. Não obstante, apesar de inúmeras controvérsias históricas, o cenário/território do Quilombo representa um campo de fuga em que os corpos conquistaram e conquistam outros significados políticos, econômicos e culturais; quebrando a semântica colonial negro-escravo e a semântica moderna negro-trabalhador. As imagens apresentam referências que contradizem o imaginário nacional acerca do negro. Essa leitura é importante para evidenciar os limites do racismo e da subordinação racial historicamente ligada ao corpo do negro.

Se permanecermos no escopo do nosso tempo, não nos passará despercebido que uma das experiências mais

marcantes da modernidade, o genocídio tecnologicamente organizado, talvez seja um dos marcos centrais dessa ultrapassagem, dessa violação de fronteiras em todos os planos: populações que movidas pelo terror se deslocam para outras terras; povos que são exterminados pelo não-pertencimento e/ou pela não-adesão aos mais aparelhados belicosamente; grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como estrangeiros, não-familiares, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes classificados não apenas como distintos, mas como negativos: que se lembre aqui a comparação de grupos étnicos com animais – esse outro irracionalizado em relação ao humano –, qualificativo geralmente destinado aos que desejamos exterminar: ratos, piolhos, baratas, todos os negativos em relação a nós, “mais humanos”, “mais limpos”, “mais saudáveis”, mais assépticos e ainda, eventualmente e de forma intercambiável, “mais brancos”, “mais magros”, “mais bonitos”. Por isso a presença da expressão, que é pronunciada quase de forma descuidada em telejornais, mas que denuncia a si mesma, limpeza étnica (VAZ, 2003, p. 164).

Retomando a narrativa filmica e o mito fundador da Mus-suca nela contado, vale mencionar que o local – onde atualmente existe o Quilombo – era de difícil acesso. Para chegar aí somente por trilhas feita em meio a mata, próprio da identidade com a historicidade dos quilombos como lugares de abrigo de práticas sociais proibidas e capazes de ampliar o horizonte de signos acerca dos corpos negros, até então encobertos pelo signo “escravo”. O mito originário narra que os negros no início do século XIX que naquela região se agregaram, cultivaram roças para proverem

seus sustentos e, para conseguir água, eles perfuraram um poço. No exato instante em que estavam vazando a terra, se depararam com um peixe de coloração negra, esguio e muito valente: o nome do peixe é “Mussum”<sup>1</sup>. Segundo Marizete:

Aí a família do meu pai Martim, que era a família mais velha, disse pronto! Já que a gente cavou esse poço, encontrou água, encontrou esse peixe. Já que somos preto mesmo, somos Mussum, então vamos dar origem a esse local de Mussuca. Mussum de Mussuca (Marizete, NADIR DA MUSSUCA, 2015)

Em composição, a cena se desdobra em uma sequência de imagens detalhando as inúmeras práticas sociais no interior da comunidade, então resultantes daquele ato fundador: a escavação de um poço, fundamento material da vida, e o encontro com uma espécie de “totem”<sup>2</sup>, o alimento originário do qual os comunitários simbolicamente descendem no sentido de se perpetuarem graças ao animal. O filme avança de maneira seriada sobre os modos de perpetuação. As imagens formam uma noção panorâmica sobre o quilombo no sentido de apresentar a diversidade humana reunida no território que preserva a memória de seu ponto de partida. A película insiste em apresentar aspectos da vida quilombola. Acompanhando a narrativa de Marizete, acima citada, escutamos, novamente em *off*, os sons das batidas dos tamancos. Outra vez a diretora apresenta através de imagens entrecortadas o contexto diário da Mussuca: meninos chutando bola, um bebê nos bra-

<sup>1</sup> O nome correto do peixe se escreve da seguinte forma: “Muçum” – no entanto, os moradores associaram o Quilombo da Mussuca ao termo Mussum.

<sup>2</sup> Adiante comentaremos como as críticas e ressalvas de Lévi-Strauss (1975) acerca do conceito de “totemismo” pode contribuir com a compreensão da significação que o peixe Muçum recebe na comunidade Mussuca.



ços de sua mãe, outra mulher caminha ladeira abaixo com uma criança, um rapaz pilota sua moto, uma agrupamento de pessoas dialogam no espaço público de suas calçadas e, ao longe, vai se avistando o que é a vida em comunidade. Aos poucos as imagens vão dando ideia ao espectador de como é a vida na Mussuca.

Outro plano, a arquitetura das moradias da comunidade é capturada pelas lentes da câmera. São casas, quase todas feitas de alvenaria revestida, construídas em terreno socalcado. Ao redor das habitações são mostrados os quintais compostos por árvores frutíferas típicas do solo nordestino. Outra vez se ouve ao fundo, a voz em *off*, de Dona Nadir que termina a narrativa iniciada por Marizete sobre o mito fundador:

Tinha uma Maria Banguela, que ela era escrava, veio da escravidão, e ela disse: não, não bota Mussum não, é melhor botar Mussuca. Essa Maria Banguela, que ela era da África e ela veio também bolando pelo mundo até se bater aqui na Mussuca. (Nadir, NADIR DA MUSSUCA, 2015).

A intervenção de Maria Banguela sobre o nome da comunidade a partir do peixe – totêmico – é central para compreendermos a formação da identidade da comunidade a partir do ato fundador. Vemos que não há uma assimilação pura, simples e direta do peixe como referencial identitário da comunidade; Maria Banguela propõe uma significação, ela grifa o “Mussum” com um traço novo, implicando uma repetição humana, mas com algo distintivo, já que o Quilombo da Mussuca tem existência singular e irrepetível. Pela via da memória de moradores mais velhos, guardada e compartilhada com moradores mais novos, num primeiro momento mediada pela oralidade e atualmente já conservada

e disseminada por outros meios, a estória do mito se multiplica. Desde o cavar o poço, até o momento do encontro com o peixe de cor preta “Mussum” e, posteriormente, a metáfora de onde derivou o nome Mussuca com base na intervenção de Maria Banguela que, chegando ali “bolando” pelo mundo, remete a uma memória ancestral coletiva da comunidade, ao mesmo tempo em que marca uma novidade, um ato criativo, para a fundação não significar mera repetição. À identidade com o peixe Muçum, demarca um signo capaz de gerar uma identidade da comunidade consigo mesma; não com o peixe. Já que não existem outras “Mussucas”, com qual Mussuca se identificar?

Está, portanto, no cruzamento da relação de pertencimento de seus moradores com esse mito, um elemento que aponta uma identidade com a natureza e outro que aponta para uma abstração, uma estranheza, uma nova identidade com a qual os habitantes se identificarão. Assim, os quilombolas da Mussuca não se identificam com o peixe, mas sim com a própria comunidade; é com ela que buscam relações de semelhança ou mesmo de negação dessa mesma. Nessa história desenvolvida desde um mito fundador representa, por um lado, a repetição, o coletivo, o comum, o natural; que é a figura do “Mussum”; por outro lado significa a diferença, a alteridade, a novidade, a individualidade. Para uma reflexão antropológica, importante retomar o debate sobre individualidade e coletividade; assim como para a história vale as reflexões em torno dos limites entre história e História.

Por conseguinte, nos depoimentos de Marizete e Nadir compreendemos as reflexões de Dumas (2016, p. 52), quando cita Halbwachs (1997, p. 94): “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Sendo a recíproca verdadeira,

pois coletivos diferentes interpretam indivíduos diferentemente. Os discursos coletivos, anônimos, fazem sentido aos indivíduos, falam deles. Segundo Augé (2005, p. 25), Mauss era radical ao dizer que, no modo de vida étnico-tradicional, “[...] a individualidade é representativa da cultura, uma individualidade padrão”. Contudo, contemporaneamente essa posição é atenuada ao considerarmos que existe alteridade na identidade, mesmo nas relações intraétnicas. De acordo com Vasconcelos et al. (2015, p. 22): “As discussões atuais apontam para a compreensão da identidade enquanto uma construção social marcada pela diferença que tem referenciais na alteridade”. Desse modo, “[...] aprendemos [...] a duvidar das identidades absolutas, simples e substanciais, tanto no plano coletivo quanto no individual”. Metaforicamente, as “[...] culturas ‘comportam-se’ como a madeira verde e jamais constituem totalidades acabadas [...]”; e os indivíduos, tão simples quanto os imaginamos, nunca o são suficiente para não se situar em relação à ordem que lhes atribuí um lugar: só exprimem sua totalidade [com a comunidade] de um certo ângulo” (AUGÉ, 2005, p. 26).

O indivíduo, portanto, não está alienado a todos os aspectos da comunidade, tal como a comunidade pode produzir diferenças a despeito das expectativas individuais. Há sempre um traço de certa liberdade ou descompromisso entre indivíduo e sociedade; de modo que o limite é tênue entre a tradição e a traição; as adesões e as dissidências. Igualmente, uma relação não constitui identidade por uma alienação absoluta de um ser a uma referência apenas. Vejamos o desdobramento do “Mussum” para Mussuca. A alteração do termo mediante o acréscimo de uma sílaba – ca – no lugar da letra “m” consiste no ato de diferença que permite à

comunidade não se alienar totalmente à figura do peixe, ao mesmo tempo em que abre um horizonte de possibilidades para uma identidade a ser construída coletiva e individualmente. Conforme Bergson (apud LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 98) reflete sobre o conceito de totem, o animal não expressa a individualidade – por mais concreto e empírico que seja – mas sim seu coletivo, sua classe, sua espécie, seu gênero, sua família etc.; de modo que dificilmente temos a relação com um cachorro específico. Em uma escala “abaixo” ou “acima” do modo como um humano se relaciona com outro individualmente, sempre acabamos por lançar nossos cães de estimação na “vala comum” da categoria cachorro. Isto é, são substituíveis, repetíveis.

Sobre isso, vejamos na base do mito fundador temos uma ação coletiva – cavar o poço e se identificar com o peixe. Mas, um ato individual, de Maria Banguela, ao traçar o peixe com um signo – ca – estranho capaz de marcar uma individualidade em uma classe; já que o muçum peixe não evidencia essa individualidade, mas sim a espécie de peixe muçum. Não importa especificamente o indivíduo da espécie que foi encontrado no poço. A partir dele, todos os outros indivíduos da espécie significam a mesma coisa para a comunidade Mussuca. Assim, a sílaba “ca” afasta a parte humana da parte animal para se constituir ligada ao totem, mas também livre dele. Podemos dizer que a sílaba “ca” implica o enigma, a incógnita, ao enigma do outro, a prova do outro, que não permite à identidade da comunidade se definir por completo e de uma vez por todas por apenas um signo, tal como o muçum do poço totaliza a imagem de seus semelhantes. O traço-signo diferente permanece como questão fundamental acerca da existência: afinal, mesmo sabendo nossa origem comum – encontro

de negros com um indivíduo dos “mussuns” – não sabemos qual será nosso fim; o que nos tonaremos permanece em aberto; inclusive para a humanidade em geral. Diferente do que ocorre para a identidade alienada à espécie animal, o indivíduo humano não se refere apenas ao grupo, mas a um futuro.

Podemos notar que existem muitas teorias válidas e confiáveis para explicar a origem do universo, do sistema solar e do planeta Terra. O problema fundamental é que a origem não define o fim, o destino totalmente. Em outras palavras, podemos estabelecer identidade com nosso passado com base na memória e suas diversas formas de expressão. Contudo, existem uma série de problemas lógicos e ontológicos que se colocam como obstáculos para estabelecermos uma identidade com o futuro, isto é, com o destino (DANOWSKI, 2014, p. 8). Toda identidade com o destino implica determinação prática em relação a uma utopia. Nesse lugar enigmático do futuro, muitas culturas colocam o retorno do mesmo, a repetição, a hereditariedade pura. Mas, existem culturas que preferem pensar não na perpetuação, mas na relação entre origem e fim, a exemplo das narrativas cosmogônicas e apocalípticas. Porém, existem as culturas que aguardam o acontecimento que, embora esperado, é desconhecido e, portanto, temido ou desejado. Nesse último caso cabem as reflexões sobre a alteridade, já que muitos desses acontecimentos envolvem narrativas acerca do outro – a novidade – que chegará para o nascimento de uma nova era ou a destruição da era atual (AUGÉ, 2012, p. 8-10).

Segundo Augé (2012, p. 10), o processo colonial envolveu a “prova do outro”. Os encontros entre aborígenes e os europeus foram marcados pelo eixo da alteridade, da negatividade, da negação dos aspectos identitários. Dentre as atrocidades, isso obrigou

a todos a se depararem com o acontecimento incontrolável, que por sua vez impôs “[...] uma reinterpretação do passado e uma visão do futuro, tanto em termos políticos quanto [...] religiosos e, paralelamente, [...] [transformou] completamente sua organização espacial. A urbanização, os novos recortes administrativos [...]” etc.. Vemos, nesses termos, que o ato de significação de Maria Banguela não representa senão a marca que a singularidade – individualidade – daquele coletivo deixaria no espaço da época. O ato de grifar o peixe com a sílaba “ca” não deixa de ser um prolongamento simbólico de vazar a terra cavando um poço. Cavar um poço diz respeito ao fato de o coletivo de negros não se identificar com o que já estava dado. Para a relação identitária com o espaço se estabelecer foi necessário que o coletivo produzisse suas marcas, seus traços, seus signos. A voz de Maria Banguela simbolicamente diz: não podemos nos identificar com o que está dado; será necessário intervir no dado.

Considerando a atitude inaugural da Mussuca a partir do peixe Muçum passível de uma leitura totêmica, importante brevemente retomar a crítica de Lévi-Strauss (1975) ao conceito de totemismo, ao mesmo tempo em que essa contribui com as reflexões aqui sugeridas. Basicamente, o totemismo pode ser definido, a partir de Bergson, como: “[...] a crença numa identidade entre o animal ou a planta e os membros do clã” (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 98). O limite dessa definição está justamente no fato de restringir a relação totem-clã no eixo da identidade e, portanto, da alienação absoluta, sem considerar o eixo da alteridade na construção da própria identificação com o totem. Embora o totem implique necessariamente a origem do clã, sua ascendência mágica, mítica, natural ou sobrenatural; o que envolve imaginar o totem como

determinante do clã, esse último também determina, transforma, desvia, rasura, traça, significa o totem; que não é assimilado puramente, sem questões e problemas para o próprio povo, família, etnia, cultura ou clã; para além dos problemas postos pelos antropólogos.

Esse primeiro limite aponta para o segundo, posicionado à distância, que supõe o totem apenas como emblema do clã; diminuindo seu poder sobre o destino prático ou vivo da comunidade. Diferente do destino do indivíduo muçum, que é repetir a espécie, o indivíduo humano repete a espécie ou o clã, mas produz muitas diferenças “colaterais” ou “centrais” durante essa identificação com o totem. Entre os humanos da tribo não há identificação total nem com a própria comunidade, pois na origem não há uma identificação total com o totem espécie. Não há fusão totalmente indiferenciada com o grupo de pertencimento. Para Durkheim (apud LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 100): “Embora o princípio totêmico resida por escolha numa espécie animal ou vegetal determinada, não pode, contudo (sic) permanecer localizado nela”. A tendência totêmica majoritariamente reconhecida é a de expandir seu “signo” para todos os outros seres e coisas que ocupam o território ou o ambiente do clã ou da comunidade. Entretanto, na prática, o caminho percorrido pelo totem em direção ao domínio do mundo obriga o povo a uma série de reformulações lógicas e ontológicas no sentido de manter o totem coerente com a totalidade descontínua do mundo (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 103).

Deste modo, o filme gera interlocuções que ultrapassam o corpo negro da mãe-mulher simples enquanto a fêmea do gênero humano e chega-se a um corpo transformado em vetor signico e semântico da comunidade e de si mesmo como diferente e irre-

petível na História do gênero ou da espécie. Sem considerar esse corpo que é entidade que armazena e compartilha informações e memórias no campo da representação popular da comunidade, Nadir representa a identidade da comunidade, mas também apresenta um traço de diferença marcante dentro dela; ao lado de outras tantas figuras distintas, quem sabe menos conhecidas e acessíveis. Desse modo é positivamente o signo de ilustre moradora que carrega em seu corpo a dança e o canto, compondo assim as memórias remotas de seu território à Mussuca-África-Mussuca.

Sutilmente no documentário é demonstrado todo o reconhecimento à personagem de Nadir, com duas condecorações em sua homenagem – uma no 37º Encontro Cultural de Laranjeiras, em 2012, com condecoração escrita: NADIR DA MUSSUCA (Reisado de Nadir e Samba de Pareia) – “por uma vida dedicada à manutenção das tradições culturais da nossa gente”; e a outra: II PRÊMIO MULHER NEGRA – Organização de Mulheres Negras Maria do Egito – OMIN/SE (SANTOS, 2018).

No ano de 2012, o município de Laranjeiras/SE através de seus vereadores, constituiu a Lei de Registro dos “Mestres dos Mestres da Cultura”, que outorgou a Maria Nadir dos Santos a autoridade de mestra do território “remanescente quilombola”<sup>3</sup>. Da instituição e da definição de “Mestres dos Mestres”, está assim na Lei Municipal:

**Art. 1º** Fica instituído o Registro de “Mestres dos Mestres” na Cidade de Laranjeiras, a ser feito em livro próprio pela Secretaria da Cultura.

<sup>3</sup> Ver mais detalhadamente o estudo da patrimonialização da “guardiã da memória” em BRITTO, Clovis Carvalho; PRADO, Paulo Brito. Aprendi com meus pais e pratico até quando morrer: itinerários da patrimonialização de Nadir da Mussuca. In.: DUMAS, Alexandra Gouvêa; BRITTO, Clovis Carvalho. (org.). *Corpo Negro – Nadir da Mussuca: cenas e cenários de uma mulher quilombola*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.



**Parágrafo único.** Poderão ser reconhecidos como “Mestres dos Mestres” as pessoas naturais, os grupos e as coletividades dotados de conhecimentos e técnicas de atividades culturais cuja produção, preservação e transmissão sejam consideradas pelos órgãos indicados nesta Lei, representativas de elevado grau de maestria, constituindo importante referencial da Cultura Laranjeirense<sup>4</sup>.

Para Augé (2005) o monumento, como a etimologia da palavra o indica, quer-se expressão tangível da permanência, ou pelo menos da duração. “Se a ilusão monumental, aos olhos dos vivos, a história não seria mais que uma abstração” (AUGÉ, 2005, p. 53). Desta mesma forma que o monumento – a honraria, uma lei, um patrimônio – inscreve e materializa a presença do que se foi no tempo e o faz sobreviver. É a instauração da permanência. “O monumento datado é reivindicado como uma prova de autenticidade que deve por si própria suscitar interesse: um fosso que se escava entre o presente da paisagem e o passado a que alude. A alusão ao passado complexifica o presente” (AUGÉ, 2005, p. 60). Sendo que aludindo ao futuro, o presente se mostra ainda mais complexo e enigmático, já que, diferente do muçum, não há repetição absoluta no interior das culturas humanas.

Então, não podemos saber quem seremos no futuro. Sabe-se que os muçuns serão sempre peixe, ao passo que hoje já se cogita “humanidades robóticas”; bem como se discute se as máquinas são inteligentes e podem ter cidadania de modo que o mundo futuro não esteja, hoje, sendo construídos para nós humanos (DANOWSKI et al., 2014, p. 14), mas para outros humanos

<sup>4</sup> Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE – Lei Municipal nº 909/2009, de 29 de outubro de 2009. [http://www.camaradelaranjeiras.se.gov.br/sites/default/files/legislacao\\_e\\_atos/LEI%20MUNICIPAL%20N%C2%BA%20909-2009.pdf](http://www.camaradelaranjeiras.se.gov.br/sites/default/files/legislacao_e_atos/LEI%20MUNICIPAL%20N%C2%BA%20909-2009.pdf). Acesso em 08 fev. 2018.

pós-biológicos ou pós-humanos (GORZ, 2005, p. 94). A evidência e a consideração da patrimonialização de Dona Nadir como guardiã da memória do território da Mussuca têm colaborado para a sua autoafirmação como guia, artista, mestra da cultura de tradição e monumento vivo. Nadir, com esses atributos, é uma “pós-quilombola”, pois quem no passado, nos tempos de Zumbi, poderia pensar ou desejar uma identidade com categorias como essas: mestra de cultura, monumento vivo. Diante disso, se ergue a abstrusa questão que se conflui e atravanca nos aspectos paradoxais quanto a compreensão da importância do reconhecimento do território.

[...] a trajetória de Dona Nadir da Mussuca, mulher, negra e nordestina, suas estratégias expressivas e as políticas que reconheceram enquanto um patrimônio de “carne e sangue” que, por sua vez, reinventa/projeta/silencia outros agentes e práticas culturais, abre possibilidades expressivas para se repensar as configurações no campo do patrimônio (BRITTO; PRADO, 2016, p. 133).

Esse patrimônio feminino negro nordestino de “carne e sangue” é um invólucro corporal, um corpo onde se encontram e se reúnem elementos da ancestralidade e das contradições modernas do presente, tendo essa reunião valor monumental na medida em que se refere a elementos que preexistirão ao invólucro carnal efêmero que sobreviverá pós Nadir (AUGÉ, 2005).

Sobre essas questões, retomemos o significado do “recém-nascido” para a Comunidade mussuquense. Quando uma criança nasce na Mussuca é motivo de festa, um momento de alegria que os pais celebram juntamente com seus familiares. O ritual é marcado por uma festa onde as pessoas são convidadas para o

Samba de Pareia e para brincar no terreiro da casa. Esse é um momento que a comunidade usa para apresentar o novo membro a comunidade e agradecer aos deuses pela graça da vida. Nesse ritual é oferecido, em homenagem a mãe e ao recém-nascido, uma bebida chamada meladinha. A meladinha é feita com os seguintes ingredientes: canela, mel, cachaça, cebola e arruda. “Nascer é nascer num lugar, é ter residência fixa. Nesse sentido o lugar de nascimento é constitutivo da identidade individual” (AUGÉ, 2005, p.47). No entanto, no extracampo documental podemos suspeitar que se imagine outros destinos para os recém-nascidos da Mussuca. Supomos que existem muitos sonhos pela diferença ou pela negação da vida na comunidade de Nadir. Caso isso não possa ser uma realidade, poderemos dizer que a Mussuca é um sistema cultural perfeito? Toda criança recém-nascida na comunidade consiste em um rasgo na identidade coletiva da Mussuca, pois ninguém sabe ao certo o destino dessa criança, as diferenças que irá produzir nas trilhas da alteridade.:

O documentário segue. Em meio a vários planos aparece Dona Nadir, ela está no quintal em meio a arbustos e caminha pela lateral de sua casa. No canto direito do quadro imagético vê-se um homem reformando o piso de uma pequena escada que dá acesso à rua. Nadir está falando de Maria Banguela. Na sequência de sua fala ela narra sobre o ritual do Samba de Pareia na cerimônia festiva do nascimento de uma nova criança para a comunidade:

A primeira escrava que entrou na comunidade Mussuca, que ganhou um bebê, fizeram, em comemoração a esse nascimento, um samba, o Samba de Pareia. O Samba de Pareia é quatro pessoas: quatro pra lá e quatro pra cá. Pra trocar o par, tem que ser quatro pessoas: duas sam-

bam aqui e duas sambam ali. Depois, uma dupla passa pra lá e a outra passa pra cá. Aí troca o par. Aí, por causa disso, é Pareia, porque troca o par (Nadir, NADIR DA MUSSUCA, 2015).

Na sequência o documentário exhibe o Samba de Pareia, vários planos trazem ao quadro fílmico os detalhes rítmicos das batidas e das pisadas dos tamancos. As cenas mostram como no Samba de Pareia é feita a troca de casais. Ao fundo entra a voz de Marizete, que narra as metamorfoses históricas da estrutura do Samba:

O Samba de Pareia é um grupo de mulheres. Antes era misturado, homem com mulher. Hoje só é mulher. Depois a gente passou a se organizar. De primeiro, era um homem que pegava na mão da mulher e formava o par. Hoje por motivo de ciúmes dos homens, teve que separar. Mulher tem que dançar com mulher e homem tem que servir só pra bater os instrumentos. É um grupo de mulheres que samba com o mesmo pisar, a mesma música e não pode fugir. É o batuque, o pisar e o cantar (Marizete, NADIR DA MUSSUCA, 2015).

Percebe-se pela fala de Marizete no documentário que a mudança das regras nos pares da dança demonstra que a sexualidade e o gênero passaram a implicar novas identificações diretamente no campo da alteridade física. Se antes o Samba de Pareia reunia casais, agora reúne grupos de mulheres; uma nova classe emerge no interior da tradição. A dança enquanto fenômeno político veicula os usos do corpo – ou de partes dele – na medida em que passam a ser públicas no ato de dançar, ou seja, o corpo é um território de fronteiras. Neste sentido, Preciado (2014) vai dizer que a arquitetura dos usos do corpo é política, “é ela que organiza

as práticas e as qualifica: públicas ou privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas” (PRECIADO, 2014, p. 31). Ou seja, a arquitetura dos usos do corpo é política, porque delimita um registro espacial, geográfico, organizado por regiões morais permitidas e proibidas. Contudo, esses usos não são eternos.

O documentário se encaminha para o final, uma imagem com uma mãe trazendo nos braços um bebê é trazida em primeiro plano. Um letreiro ajuda a compreensão do espectador ao que se passa: VISITA DO SAMBA DE PAREIA – nascimento de Laísa. “O lugar de nascimento obedece de fato à lei do ‘próprio’ (e do nome próprio) – superfície primeira e imóvel de um corpo que rodeia outro, ou para falarmos mais claramente, o espaço no qual um corpo está situado” (AUGÉ, 2005, p. 47), ou seja, ter um nome é ocupar um lugar entre o singular e o coletivo. Ao recebermos um nome somos ritualmente incorporados em uma comunidade pelo “batismo”, ao mesmo tempo em que ganhamos um signo de exclusividade. Ao fundo se vê Nadir da Mussuca numa imagem desfocada, ela entoa cantos e samba em meio aos moradores mussuquenses. No dia em que a comunidade vem visitar o recém-nascido, o samba, a música e a dança são elementos estéticos que parecem transbordar de um corpo que é expressão de uma identidade coletiva. Corpo e território se fundem, e o corpo individual se une a um corpo coletivo pelo Samba de Pareia.

Sob este viés, tanto a música como a dança, durante a festa do nascimento materializada no e pelo Samba de Pareia, oportunizam a união dos membros da comunidade para celebrar. Assim, o Samba de Pareia traz em si uma dimensão afetiva e de comunicação ancestral entre os membros. Deste modo, a música é um elemento central para o disseminar da cultura afro no estado

de Sergipe e diaspórica da região onde se situa o Quilombo da Mussuca. Esse dado é importante se considerarmos o contexto da história que sempre negou às populações negras o acesso à educação formal, deixando-as de fora do processo de alfabetização e escrita. Borrando as bordas do quadro fílmico do documentário, a circulação do Samba de Pareia (dança e música), sob o signo das apresentações artísticas ou de arte popular, consiste em um modo de a comunidade desdobrar modos de expansão ligados ao mito fundador da identidade com o território local. Nesse sentido:

[...] a música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do insignificante poder das palavras – faladas ou escritas (GILROY, 2012, p. 164).

O cerimonial de visita do Samba de Pareia, é um ritual longo, chega a durar muitas vezes, mais de seis horas. No festejo o sentido da audição é ativado pelo canto do samba e se mistura ao sentido do paladar no ato de degustar a meladinha. O paladar – junto aos outros sentidos, porém distinto deles – historicamente traz consigo a função e percepção dos sabores que é resultado da emanção dos alimentos que comemos e bebemos em si. Com isso, reafirmamos que a relação de convivência e existência humana no lugar-território também se dá pela oralidade da ingestão dos alimentos. Neste sentido, inferimos que no documentário a festa do sambar, beber e comer remete a uma tradição da comunidade mussuquense, onde o paladar “é um produto da história, e principalmente da maneira com a qual os homens se situam na

trama simbólica de sua cultura. Ele está no cruzamento entre o subjetivo e coletivo, e reenvia à faculdade de reconhecer sabores e avaliar sua qualidade” (LE BRETON, 2016, p. 394-395).

O filme documental apresenta cenas que são emblemáticas sob o ponto de vista da antropologia histórica e do registro etnográfico do estado de Sergipe. Trata-se de imagens que apresentam fragmentos de um filme rodado em 1976 dirigido por Beatriz Góis Dantas: “A dança do São Gonzalo”. No filme contracena o pai de Nadir da Mussuca, o mestre e “patrão” José Paulino, estava na ativa. Em meio a esta cena trazida de outro filme, no documentário em análise, aparece Nadir em companhia de suas irmãs Zelita e Pepeu, dissertando sobre seus pais. O quadro da cena é emblemático: é mostrada uma imagem fotográfica dos pais – José Paulino e Maria Pureza. O foco agora está em Dona Nadir, que sentada no degrau da escada de sua casa fala como seu pai fazia com os filhos, elucidando a Dança do São Gonçalo:

Ele me ensina dessa forma: quando não tinha uma promessa, ele assentava com os filhos todos, fazia aquela roda ali de filho. Que eram dez filhos e ele pegava a cantar com a gente aprendendo ali, ele cantava com a gente. Ói essa música é essa, essa música é essa, essa é essa. Vocês têm que cantar nesse ritmo, entendeu? (Nadir, NADIR DA MUSSUCA, 2015)

A inclusão de parte do documental filmico “A dança de São Gonçalo” no filme “Nadir da Mussuca”, é um fator de metalinguagem e de intertexto. As narrativas se confluem quando Dona Nadir narra a relação com seus pais, fala de como aprendeu a Dança do São Gonçalo juntamente com seus consanguíneos. De modo paralelo, na colagem da película, são resgatadas as imagens do

“patrão” José Paulino, pai de Dona Nadir. Essa colisão proposital imagética é caracterizada pela intenção de ampliar as memórias, agora, não só por ser essa uma via do cinema narrativo que pretende apreciar as situações reais da oralidade da personagem central Dona Nadir, mas também por outro recurso que se agrega à fonte audiovisual etnográfica, dentro de outra fonte audiovisual. Importante notar que a relação histórica estabelecida entre pai e filha é marcada pelo par identidade-alteridade, já que Nadir repete o pai, José Paulino, em um plano de diferenças e inovações. Sendo que de um ponto de vista coletivo, da interseção história-História, ambos expressam uma representatividade da Mussuca, podendo ser reunidos por signos comuns que caracterizam a comunidade: música, dança, samba, festa, transmissão.

Certamente, o que as lentes da câmera de Dumas permite que nossos olhos vejam é uma personagem real, de “carne e sangue”. Uma personagem que contesta questões que foram organizadas a partir de um convívio constituído no tensionamento de princípios regulados pela ética afetiva. Desta forma, diretora e personagem real, antes das filmagens do filme, construíram uma dupla confiança que, claramente, permite à “cineasta-câmera ver a personagem e o que a personagem vê”. Assim sendo, em vários instantes, a distinção e a identidade caminharam juntas, resultando assim num primoroso documento fílmico etnográfico do cinema sergipano (SANTOS 2018).

### **Considerações finais**

A lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial na medida em que se propõem desnaturalizar conteúdos históricos dissemi-



nados na educação brasileira como representação de verdade sobre os negros então fixada na identidade com o passado escravo ou o presente marginal. Neste sentido, o objetivo deste escrito foi trazer o tema do corpo negro a partir da temática do território para discutir o documentário cinematográfico “Nadir da Mussuca (2015)” no sentido de sua representatividade na trilha de asserções pelo olhar de uma câmera que se propõe descolonizadora para potencializar o protagonismo ideológico do “local de fala” de sua personagem central: Dona Nadir.

O documentário produzido por Dumas (2016) está inserido em um debate fundamental na historiografia contemporânea: “[...] os modos pelos quais povos e nações valem-se do passado a fim de ajuda-los a identificar seu próprio lugar no presente” (HINGLEY, 2010, p. 28). A nosso ver, além do princípio de identidade em relação ao passado para se localizar na topologia geopolítica do presente, povos e nações expressam um sentido de alteridade consigo mesmos porque as narrativas sobre o passado vislumbram conquistar novos lugares no presente-futuro. Desse modo, o documentário em pauta não apenas localiza o Quilombo Mussuca no contexto político, econômico e cultural contemporâneo. Ao localizar a Mussuca no eixo passado-presente, o filme abre um horizonte para sua circulação em novos territórios, embora não possamos saber exatamente quais serão essas novidades. Sobre a analogia com a expansão romana até a Bretanha, Hingley (2010, p. 28) explica que os ingleses projetaram um futuro de poder político, econômico e cultural apoiados na identidade com Roma.

O método como o filme foi concebido e realizado, com a câmera posicionada atenta para o que cada personagem fala do “mundo” e de “si”, exercita histórias e reminiscências da persona-

gem Nadir: Corpo de mulher, corpo de mãe, corpo de guardiã do saber, corpo do território onde vive e do território que faz ampliar na topologia geopolítica cultural da contemporaneidade; de modo que suas memórias e suas formas cognitivas e emotivas estão relacionadas à construção espiritual e telúrica com a comunidade e com o puxar dos cantos no Samba de Pareia. O resultado artístico da idealizadora Alexandra Gouvêa Dumas é de uma estética e de uma política comprometidas com o cinema negro diaspórico, cujo destino consiste em “bolar pelo mundo” da alteridade, circulando pelos mundos dos outros para deixar marcas de sua identidade com a origem da comunidade e com sua estética presente.

Não é apenas um simples modo de fazer e/ou pensar cinema, mas um comprometimento com a ressignificação da existência negra, logo, com a ressignificação de uma prática social. A chamada “[...] prova do outro, na forma das conquistas e da colonização, foi frequentemente ainda mais dolorosa pelo fato de perturbar a ordem espaçotemporal preexistente [reciprocamente europeus, indígenas e negros], dali em diante considerada obsoleta” (AUGÉ, 2012, p. 10). Contudo, o documentário em pauta demonstra outras possibilidades para se “provar o outro”, pois não propõe a obsolescência passado-presente do diferente e do estranho. “A sociedade atual traz implicações sobre a identidade cultural com ênfase aos processos de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento. Esse novo paradigma marca o encontro como o diferente, o diverso” (VASCONCELOS et al, 2015, p. 25). Compreendemos, portanto, “Nadir da Mussuca” caminha nesse fluxo alteridade-identidade, pois ligada às suas origens, reconhecida pelos seus pares, lança-se para a novidade do olhar do outro.

## Referências

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobre-modernidade. Tradução Michel Serras Pereira. Lisboa: 90 graus, 2005.

AUGÉ, M. **Para onde foi o futuro**. Tradução de Eloisa Araujo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRITTO, C. C.; PRADO, P. B. Aprendi com meus pais e pratico até quando morrer: itinerários da patrimonialização de Nadir da Mussuca. In.: DUMAS, A. G.; BRITTO, C. C. (org.). **Corpo Negro – Nadir da Mussuca**: cenas e cenários de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

DANOWSKI, D. et al.. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie; Instituto Socioambiental, 2014.

DANTAS JUNIOR, H. S. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 3, n. 2, 2012.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. Brasília. 2013.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos**. In. A Diáspora Negra em Questão: identidades e diversidades étnico-raciais. – São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUMAS, A. G.; BRITTO, C. C. (org.). **Corpo Negro – Nadir da Mussuca Cenas e Cenários de uma mulher Quilombola**. São Cristóvão: editora UFS, 2016.

DUMAS, A. G. **Nadir da Mussuca**. DVD/Encarte. Salvador: BA. Gráfica Rocha, 2016.

DUMAS, A. G. No jeito que o corpo dá: memórias, transmissões e aprendizados na história de Dona Nadir. In: DUMAS, A. G.; BRITTO, C. C. (org.). **Corpo Negro – Nadir da Mussuca Cenas e Cenários de uma mulher Quilombola**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990. Traduzido do original francês LA MÉMOIRE COLLECTIVE (2. ed.) – Presses Universitaires de France – Paris, França, 1968.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Édition Albin Michel, 1997.

HINGLEY, R. O Imperialismo Romano: novas perspectivas a partir da Bretanha. Tradução de Luciano César Garcia Pinto. São Paulo: Annablume, 2010.

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petropolis-RJ: Vozes, 2011.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **O totemismo hoje**. Tradução de Malcolm Bruce Corrie. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975. (Textos Clássicos do Pensamento Humano, 3).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRECIADO, P. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M; BECKER, K. B. (Orgs.). **Território, territórios – ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SANTOS, W. N. **Corpo negro: Território, memória e cinema**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2018.

VASCONCELOS, M. E. de. O et al.. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

### Filme analisado neste trabalho

NADIR DA MUSSUCA – **Filme**. Direção Alexandra Gouvêa Dumas. Produtora Baixa Resolução Ltda: Brasil, 2015. 1 DVD (26 min.)

### FILMES PESQUISADOS

ÔRÍ – **Filme**. Direção Raquel Gerber. Produtora *Angra Filmes*: Brasil, 1989. (91 min.).

A DANÇA DE SÃO GONÇALO – **Filme**. Direção César Macieira e Beatriz Góis Dantas. Sergipe/Brasil, 1976. (26:27 min)

### MATERIAL GRAVADO EM CD-ROM E DVD

Vozes da Mussuca. Samba de Pareia. FAPese/UFS/MinC, 2006. 1CD-ROM

### Internet

<http://www.palmares.gov.br/file/2018/01/TABELA.pdf>. Acesso em 02 fev. 2018.

<http://www.sesc.com.br/portal/site/sonorabrasil/2017/#4thPage/7>. Acesso em 08 fev. 2018.

[http://www.camaradelaranjeiras.se.gov.br/sites/default/files/legislacao\\_e\\_atos/LEI%20MUNICIPAL%20N%C2%BA%20909-2009.pdf](http://www.camaradelaranjeiras.se.gov.br/sites/default/files/legislacao_e_atos/LEI%20MUNICIPAL%20N%C2%BA%20909-2009.pdf). Acesso em 08 fev. 2018.

**Recebido em:** 24.04.2019.

**Aceito em:** 24.06.2019.

# MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO E (RE) SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: [jessicafrancine17@hotmail.com](mailto:jessicafrancine17@hotmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0002-8303-2467>

**ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. E-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br).  
<https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

## RESUMO

Investigamos indícios da construção da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e observamos elementos que influenciaram fortemente esse processo. Assim, com o apoio teórico de autores (as) como Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto, dentre outros, este trabalho, de natureza qualitativa, foi realizado por meio da análise de cinco memoriais de formação elaborados por professoras de Educação Infantil participantes de um projeto de extensão. Os memoriais analisados revelaram que as experiências das docentes na família, enquanto alunas da Educação Infantil, bem como durante a formação inicial, são elementos importantes para a formação dessas professoras. Além disso, por meio da prática elas foram construindo e (re) significando concepções que formam suas identidades docentes, revelando um constante movimento dessas professoras de fazer e pensar sobre as experiências.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativas de formação. Identidade profissional docente.

# *FORMATIVE MEMOIRS: REFLECTING ABOUT CONSTRUCTION AND (RE) MEANING OF THE IDENTITY OF TEACHERS IN THE CHILDHOOD EDUCATION*

## **ABSTRACT**

We investigated establishment of evidence of the construction of the professional identity of professionals who work in the Childhood Education and we observed elements that strongly influenced this formation process. In this way, with the theoretical support of authors as Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto and others, this work, of a qualitative research, was conducted through the analysis of five formative memoirs elaborated by teachers that are participants of an Extension project. The analyzed memoirs revealed that the experiences of the teachers in the family, as students of Childhood Education, as well as during the initial formation, are important elements for the formation of these teachers. In addition, through practice, the teachers have been constructing and (re) meaning conceptions that forms their teacher identities, revealing a constant movement of these ones to do and to think about experiences.

**Keywords:** Teacher Education. Formation narratives. Teaching professional identity.



# *MEMORIAS DE FORMACIÓN: REFLEXIONANDO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN Y (RE) SIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

## **RESUMEN**

Investigamos indicios de la construcción de la identidad de profesionales que actúan en la Educación Infantil y observamos elementos que influenciaron fuertemente ese proceso de formación. Así, con el apoyo teórico de autores como Claude Dubar, Marie-Christine Josso, Luciana Esmeralda Ostetto y otros, este trabajo, de naturaleza cualitativa, fue realizado por medio del análisis de cinco memorias de formación elaboradas por profesoras de Educación Infantil participantes un proyecto de Extensión. Las memorias analizadas revelaron que las experiencias de las profesoras en la familia, como alumnas de la Educación Infantil, así como durante la formación inicial, son elementos importantes para la formación de esas profesoras. Además, por medio de la práctica las profesoras fueron construyendo y (re) significando concepciones que forman sus identidades docentes, revelando un constante movimiento de esas profesoras de hacer y pensar sobre las experiencias.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Narrativas de formación. Identidad profesional docente.

## **Introdução**

Este artigo se originou de uma pesquisa, financiada pela FAPESP<sup>1</sup>, que analisou memoriais de formação de cinco professoras participantes de uma atividade de extensão universitária voltada para a formação permanente e em serviço de profissionais que atuam na Educação Infantil de uma rede municipal do interior de São Paulo.

<sup>1</sup> Processo 2016/17830-4.

Considerando que a formação docente não se encerra com o término do curso de formação inicial (NÓVOA, 2000), este estudo teve como ponto de partida a seguinte questão norteadora: de que maneira ocorrem os processos de constituição da identidade profissional de professoras que atuam na Educação Infantil participantes de uma atividade de extensão?

Buscamos, então, identificar nos memoriais de formação dessas professoras indícios da construção da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e analisar elementos que influenciaram fortemente o processo de formação dessas docentes.

Na análise dos memoriais consideramos a aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da trajetória de vida dos professores e está estreitamente vinculada à constituição da identidade profissional (TARDIF, 2002); esta, por sua vez, influenciada por múltiplos contextos, como trajetória pessoal, forças sociais, culturais, políticas e históricas, age diretamente sobre a ação docente (DUBAR, 2005). Ademais, a identidade profissional se constitui em um processo de socialização no entrecruzamento de processos biográficos e relacionais e implica na construção e reconstrução de sentidos através das histórias ao longo do tempo (JOSSO, 2010). Esses sentidos podem ser construídos por meio da narração de nossas histórias, isto é, das histórias que alguém diz a si mesmo e que os outros contam (GALVÃO, 2005).

Portanto, consideramos que os memoriais de formação, instrumento profícuo tanto para a formação quanto para a pesquisa, reforçam a validade do trabalho com histórias de vida como metodologia para a formação de professores, visto que “possibi-

lita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006, p. 35). Deste modo, os memoriais possibilitam identificar, compreender e analisar os processos de constituição da identidade docente, revelando influências de múltiplos contextos e aspectos relacionais que marcam a constituição dessa identidade.

### **Aportes teóricos**

Considerando a historiografia do atendimento/da educação de crianças pequenas no Brasil, autores como Kramer (1995), Kishimoto (1988) e Kuhlmann Junior (2001) apresentam diferentes fases:

A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras (MARAFON, s/d, p. 11).

Assim, o atendimento/a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil surgiu apenas no século XIX, muito embora esse movimento em torno de modelos educacionais para a criança tenha tido início entre os séculos XV e XVI, na sociedade europeia (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Com a urbanização e o crescimento das cidades surgiram iniciativas isoladas para se combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando-se, assim, as entidades de amparo. Devido ao abandono e exploração das crianças, que, segundo Aquino (2001), era um fenômeno tão antigo quanto a história da colonização brasileira, a necessidade de se pensar em espaços para guardá-las era primordial. Desse modo, surgiram as creches, com caráter puramente assistencialista (KRAMER, 1987).

Junto com as creches também se difundiram no Brasil as escolas maternas e os jardins de infância. Entretanto, enquanto as creches e as escolas maternas possuíam características assistenciais e de formação para a subordinação – voltadas para as crianças pobres –, os jardins de infância possuíam características educativas – voltadas para as crianças ricas (ROSEMBERG, 2003).

No início do século XX, além dos diversos debates em torno do cuidado, preservação e preparação da infância, ocorreram inúmeras reivindicações por parte de mulheres trabalhadoras, que lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho. Sendo assim, inicialmente, o atendimento (com viés assistencialista) de crianças pequenas em espaços coletivos dizia respeito a um direito da família, conquistado devido às lutas e militâncias das mulheres na época (OLIVEIRA, 2005).

Após o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância (considerando a educação, a moral, a higiene e o papel da mulher). E foi na década de 1940 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais

efetivas, uma vez que o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram a perspectiva de educação para as crianças pequenas (OLIVEIRA, 2005).

Após esse período houve uma série de iniciativas que mantiveram o atendimento às crianças em uma perspectiva assistencialista, como, por exemplo, em 1946, quando o governo federal criou a LBA (Legião Brasileira de Assistência), destinada a desenvolver e executar serviços de assistência social para a família, a maternidade e a infância. Na década de 1950, as creches que existiam fora das indústrias eram de responsabilidade, em sua maioria, de entidades filantrópicas, laicas ou de cunho religioso, e visavam suprir as carências da pobreza. (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Em 1964, a partir de mudanças na política voltada para a criança, foi criada a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), que visava equalizar as oportunidades educacionais da criança pobre por meio de uma educação compensatória (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993). Nos anos 1970, a partir dessa concepção compensatória,

[...] foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de que o MEC havia instituído vários programas de atendimento pré-escolar. Porém o que realmente teve atuação marcante nos anos 70 foi a LBA (MARAFON, s/d, p. 12-13).

Em 1980 (no início da década), a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental

através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Foi nesse período que se passou a pensar em uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade (KRAMER, 1987).

Em 1981 foi lançado pelo MEC o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que obteve uma rápida ascensão e passou a ser responsável, já em 1982, por 50% da educação pré-escolar pública, e em 1985 criou-se a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária), que desenvolvia programas destinados às crianças de 0 a 6 anos ligados à área de nutrição e saúde, visando a prestação de assistência (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993).

Com a Constituição de 1988, a responsabilização dessa etapa da educação se tornou dever do Estado; com a obrigatoriedade deste em oferecer condições para a educação das crianças de 0 a 6 anos; assim, foi “[...] neste contexto que a educação [infantil] passou a ser vista como o oposto da assistência” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.198).

O direito da criança à educação também passou a ser assegurado com a Lei 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que o artigo 54 estabelece que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

A partir daí, houve uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas às instituições de Educação Infantil, culminando e desencadeando mudanças no cenário social e educacional, como, por exemplo, fazer menção à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Com a promulgação da LDB/Lei 9.394/96, o artigo 29 destaca que “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Além disso, os artigos 61 e 62 inferem que os professores da Educação Infantil devem ter como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal, e essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades.

Percebe-se, então, uma série de mudanças nos papéis das creches e pré-escolas no Brasil, e, sobretudo, na função e formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino (KISHIMOTO, 2002).

Em meio a este cenário, diversos documentos foram elaborados pelo MEC (Ministério da Educação) para orientar o trabalho na Educação Infantil, como, por exemplo: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Orientações sobre convênios (2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros.

Em 2005 e 2006 as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 determinaram que a matrícula dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá ser aos 6 anos de idade e estabeleceram a duração de nove anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a Educação Infantil começou a atender as crianças de 0 a 5 anos.

Além disso, a Educação Infantil, por meio da Lei 12.796/2013 (que ajusta a Lei 9.394/96), também se tornou obrigatória a partir dos 4 anos de idade, contemplando crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola.

Neste novo cenário, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão sobre as concepções de educação para essa etapa de ensino e o professor começa a ser visto como uma figura fundamental na formação dessas crianças (KISHIMOTO, 2002).

O trabalho com crianças pequenas envolve uma gama de múltiplos e importantes aspectos, assim, é importante que o professor de Educação Infantil conheça profundamente todas as fases de desenvolvimento, as características e a realidade da qual as crianças pequenas partem e o modo como aprendem, buscando estabelecer a educação em sua integralidade; de modo que o cuidado seja algo indissociável do processo educativo (CAMPOS, 1999).

Neste sentido, Ostetto (2008) enfatiza que o professor, na Educação Infantil, tem como função principal ouvir e observar as estratégias que a criança utiliza para que, de tal maneira, seja possível qualificar as experiências por ela vivida, de modo a entendê-la como protagonista; que é capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades. A autora ainda relata que “no contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão” (OSTETTO, 2008, p. 57).

É importante considerar, também, que existe uma grande complexidade que se desdobra em torno do papel de ser professor da Educação Infantil, uma vez que os bebês e as crianças pequenas possuem especificidades e demandas diferentes das crianças



maiores, como, por exemplo, a vulnerabilidade e a dependência da família, além de uma gama de linguagens e expressividades que são particulares dessa fase (ROCHA, 2001; BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015; entre outros) e inerentes aos processos da constituição do ser criança que envolvem: “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31).

Ainda de acordo com Rocha (2001), as múltiplas relações que a criança estabelece com o meio natural e social deveriam ser o foco de uma pedagogia voltada para a criança, e o brincar possui um papel fundamental nesse processo. Ao brincar, as crianças pensam sobre a realidade, a cultura e o meio em que estão inseridas; formando conceitos, selecionando ideias e percepções. Desse modo, o brincar auxilia no processo de formação, construção, socialização e no desenvolvimento de diversas habilidades, uma vez que ao brincar as crianças expõem seus sentimentos (revivendo angústias, conflitos e alegrias), aprendem, sentem, exploram, se movimentam, entre outros, lidando com complexas dificuldades psicológicas (KISHIMOTO, 2001).

Assim, é fundamental que o docente na Educação Infantil realize seu trabalho de modo a permitir que as crianças tenham experiências mais aprofundadas e significativas, buscando centralizá-lo nas provocações de oportunidades de descobertas “[...] através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança” (EDWARDS, 1999, p. 161).

Contudo, mesmo com os avanços no campo legal, devido ao processo histórico de assistencialismo, atrelado à construção social que destina a mulher a ser mãe e a principal cuidadora dos

filhos e a não obrigatoriedade, que perdurou por muito tempo, de uma formação específica para se atuar nessa etapa de ensino, existe um pressuposto social de que esses profissionais não precisam de uma formação específica alicerçada em um cabedal de conhecimentos teóricos e práticos. Sobre esse aspecto Kramer (2008, p. 221) assinala:

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Esse pressuposto faz com que os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentem diversos dilemas e desafios com relação ao conhecimento em torno das especificidades docentes para essa etapa de ensino, o que dificulta a construção de uma identidade para esses profissionais (TARDIF, 2002).

A construção da identidade não é algo pronto e acabado, mas que se modifica ao longo da vida, constituindo o processo de socialização de um sujeito historicamente situado. Autores como Dubar (2005) assinalam que a identidade é construída dialeticamente entre os sujeitos, sendo influenciada a partir e de acordo com as experiências/realidades que são vivenciadas dentro da sociedade. Portanto, o processo de constituição identitário implica a construção subjetiva de uma definição de si – “identidade para si” – e se entrecruza com as categorias que identificam e reconhecem um sujeito em determinado espaço social – “identidade para o outro”. Nesse processo compreendemos que a identidade biográfica

não é preestabelecida, não é ilusória e não ocupa local secundário diante das determinações sociais. Entretanto, as categorias sociais não são menos importantes que a dimensão subjetiva.

Nóvoa (2000, 2017) também nos assessora nesta discussão ao pontuar a construção processual da identidade, em suas dimensões individual e coletiva e no seu caráter múltiplo; em suas palavras:

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (NÓVOA, 2017, p. 1118).

De forma semelhante, Marcelo (2009, p. 112) também assinala o caráter inacabado da identidade e suas dimensões relacional e contextual:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Entendemos, assim, a identidade como inseparável da relação entre indivíduos e sociedade. Esse processo de constituição

identitária é marcado por negociações (DUBAR, 2005), é contínuo, instável, relacional e múltiplo (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017, entre outros), sendo, então, marcado por influências sociais, culturais, políticas e históricas de cada contexto no qual se insere o professor, pelos modos de reconhecimento das instituições e dos outros e de reconhecimento de si. Desse modo, a identidade dos professores é construída por saberes de fontes variadas, carregando, assim, marcas de caráter pessoal e profissional, configurando-se e reconfigurando-se numa complexa rede de histórias e conhecimentos.

No percurso de constituição da identidade profissional se entrecruzam momentos marcantes que podem propiciar reflexões, despertar um novo olhar sobre determinado fenômeno ou sobre a própria trajetória docente, acarretar mudanças de concepções e conseqüentemente de tomadas de decisões, gerando aprendizagens, ressignificação e/ou afirmação da identidade docente. Apoiamo-nos em Josso (2010, p. 70) ao denominar esses momentos como “momentos-charneira”,

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas.

Assim, reconhecemos a função da experiência na construção da identidade profissional, especificamente das experiências formadoras. Para qualificar uma experiência enquanto formadora “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-48). São experiências que podem ser analisadas a partir de três modalidades de elaboração: “ter experiências”: vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas não foram provocadas pelo sujeito; “fazer experiência”: são as vivências que o próprio sujeito provoca, de propósito, para fazer experiências; “pensar sobre as experiências”: implica nos momentos em que o sujeito se coloca em movimento para pensar sobre as experiências que teve sem procurá-las. Há ainda aquelas experiências que ele mesmo criou, e nesse processo de pensar sobre “aparecem outras significações que estabelecem novas relações e novos significados” (JOSSO, 2004, p. 51).

A mobilização do sujeito diante de suas experiências é interna, via de regra, gera conflito entre as dimensões subjetiva e coletiva que marcam a constituição da identidade e os sentidos e significados das experiências vividas. Por isso, é importante que o professor reflita sobre a docência e sobre suas experiências para conhecer a si mesmo, em um processo de autorreflexão (JOSSO, 2004), e as narrativas são uma forma de auxiliá-los nesse processo, tendo em vista que potencializam e dão visibilidade aos aspectos da identidade profissional.

Ao narrar as histórias sobre o seu próprio percurso de vida e/ou trajetória de formação, o professor faz mais do que registrar

esses acontecimentos; ele altera suas formas de pensar e agir, podendo motivar-se para modificar suas práticas e manter uma atitude reflexiva e crítica sobre o seu próprio desempenho docente (CUNHA, 1997).

Assim, por meio de narrativas os professores podem (re) construir e (re)significar suas experiências de ensino e aprendizagem e da sua própria trajetória de formação. Segundo Reis (2008, p. 4),

[...] desta forma, [os professores] explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

A narrativa, então, potencializa um processo de reflexão que permite aos professores compreenderem suas ações e a ocorrência de determinados acontecimentos, de modo a poderem criar (se assim for pertinente) novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. Portanto, a narrativa de suas histórias pode propiciar reflexões e o compartilhamento de experiências importantes para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento profissional (SOUZA, 2006).

## Os caminhos da pesquisa

Para o levantamento de dados optamos pelas narrativas, mais especificamente pelos memoriais de formação. Por meio de uma abordagem qualitativa, consideramos que os textos narrativos são instrumentos de ensino/formação e de pesquisa (DOMINICÉ, 2010; CUNHA, 1997; SOUZA, 2006; entre outros). De acordo com Souza (2006, p. 24), a história de vida narrada tanto oralmente quanto pela escrita possibilita “compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes contextos”. Deste modo, o trabalho com histórias de vida

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 25).

Como instrumento de pesquisa, os textos narrativos auxiliam a identificar, compreender e analisar como se dá o processo de conhecimento através da investigação. Assim, o discurso narrativo pode manifestar a maneira como determinada realidade é construída, os modos como os sujeitos atribuem sentido às suas vidas e ao mundo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A narrativa revela “a riqueza e detalhes dos significados dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não poderiam ser expressos em definições, enunciados fac-

tuais ou proposições abstratas” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 52).

Enfim, as narrativas podem revelar

[...] histórias muito pessoais que interessam à compreensão dos meandros da formação de professores, como: suas histórias de vida; suas aprendizagens significativas; o relato de formadores que os marcaram; os porquês destas marcas; a origem de possíveis bloqueios; os motivos da escolha da profissão docente; as interferências familiares, suas consequências [...] (BARBISAN; MEGID, 2018, p. 991).

Contudo, esse discurso não se desvencilha dos problemas referentes à veracidade ou fidedignidade dos fatos. Afinal, segundo Cunha (1997), quando um sujeito produz textos narrativos, ele pode destacar situações positivas ou negativas, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas que possuem muitos resultados. O apontar de determinadas situações, o eliminar fatos, o lembrar e o esquecer, possuem significados, e estes podem ser explorados em um viés formativo.

De acordo com Souza (2006), o trabalho com histórias de vida permite utilizar documentos pessoais ou entrevistas biográficas como instrumentos metodológicos; no que tange aos documentos pessoais, as fontes podem ser diários, cartas, fotografias, textos autobiográficos e objetos pessoais. Ainda segundo o autor, cada texto deve ser analisado levando em consideração o contexto de produção, sua forma e seu conteúdo a partir dos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, optamos pelo memorial como objeto de estudo por considerá-lo um gênero discursivo, dentre outros, que



possibilita que os sujeitos “documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 145). O memorial trata-se de um texto autobiográfico no qual o “sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros” (SOUZA, 2006, p. 25).

Esse gênero discursivo implica que o narrador, sujeito da narração, evoque suas memórias e as apresente considerando determinado tempo-espaço, nesse processo tomará decisões e fará escolhas. Deste modo, os memoriais como instrumento desta pesquisa são profícuos, pois podem revelar experiências que são importantes na constituição da identidade profissional de cada narradora.

Considerando essas premissas, a proposta da pesquisa foi que as professoras de Educação Infantil<sup>2</sup> participantes do projeto de Extensão elaborassem memoriais de formação.

Nesse processo, inicialmente apresentamos a pesquisa às professoras<sup>3</sup> e formamos com elas um grupo de estudo e discussão sobre os memoriais de formação. Após este trabalho, as professoras deram início à escrita de seus memoriais considerando os seguintes elementos: 1) Da Educação Infantil ao Ensino Médio; 2) Formação profissional: motivos e influências para a escolha profissional; 3) A atuação profissional: do início da docência ao momento atual.

<sup>2</sup> As participantes da pesquisa originária deste artigo são todas mulheres, formadas em Pedagogia e professoras da Educação Infantil.

<sup>3</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior. Todas as professoras foram devidamente informadas sobre a pesquisa, concordaram com a participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao longo do processo de produção do memorial, analisávamos os textos e dávamos um *feedback* às professoras durante rodas de conversa, que ocorriam sempre no encontro posterior à entrega e eram pautados no compartilhamento dos eixos de análise que identificávamos na primeira leitura dos memoriais. Realizamos a análise de prosa (ANDRÉ, 1983) buscando olhar os dados de forma mais abrangente e flexível, assim, organizamos os dados em tópicos e temas que foram elaborados e reelaborados durante o processo de análise. Ademais, as rodas de conversa foram importantes para que as professoras dialogassem sobre suas narrativas e nos possibilitaram a confirmação de eixos de análises e, em alguns casos, a definição de outros eixos.

As participantes da pesquisa são todas mulheres, formadas em Pedagogia e professoras da Educação Infantil. A fim de manter o anonimato das professoras, iremos nos referir às mesmas por números, sendo eles de 1 a 5.

## **Resultados e discussões: o que os memoriais revelaram**

Nesta seção do artigo apresentamos dados e análises em três etapas: 1) da Educação Infantil ao Ensino Médio; 2) formação profissional; 3) a atuação profissional: do início da docência ao momento atual.

### **Memórias da Educação Infantil ao Ensino Médio**

Ao analisar os relatos das professoras sobre o período de escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Médio, construímos os seguintes eixos: sentimentos sobre a escolarização; momen-

tos marcantes na escolarização; lembranças de professores; lembranças biográficas; vivências enquanto estudante; e escolha da docência.

Com relação aos sentimentos sobre a escolarização, as narrativas revelaram que a família e os professores podem possuir um papel fundamental nesse processo. Nos memoriais analisados, a família se mostrou potencializadora no período da escolarização, podendo impulsionar de forma positiva ou negativa esse momento. Nos relatos em que as famílias se mostravam ativas nesse processo, as experiências foram relatadas de maneira positiva, formativa e sem grandes traumas e desafios enfrentados. Todavia, quando as famílias não eram tão ativas, momentos marcantes e de dificuldades foram evidenciados; alguns, por exemplo, incluíam fuga da pré-escola, por não querer ficar longe da família. Assim, a família mostrou ocupar um papel importante na formação das professoras desta pesquisa.

Dominicé (2010, p. 87) nos assessora nessa discussão ao pontuar que a família é um dos lócus das mediações que propiciam a formação do sujeito, pois “os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Além da família, os docentes também receberam destaque no processo de escolarização dessas professoras. Todavia, não foi um destaque envolvendo experiências positivas. As memórias sobre os docentes apresentaram momentos de desestímulo profissional, discriminação, injustiça, preconceito e agressão. O trecho abaixo elucida tais memórias:

*Nesse primeiro dia de aula [na primeira série] minha professora se mostrou muito carinhosa com todos [...]. Os dias foram se passando e a cada dia minha opinião mudava a respeito daquela professora calma e tranquila [...]. O dia mais apavorante de minha vida com certeza foi quando a mesma passou algumas bolinhas que deveriam ser feitas no caderno, seguindo muitas orientações da mesma, orientações que foram ditas muitas vezes e de carteira em carteira, aluno por aluno. De repente, quando ela passava olhando o que cada aluno estava fazendo, ela soltou um grito ensurdecedor, puxando os cabelos de uma de minhas amiguinhas de sala e disse:*

*– Sua negrinha burra, você é surda!!!*

*Lembro-me de chorar em silencio, desejando fugir dali [...]. O fato de bater em minha coleguinha me marcou de forma implacável, e o fato de chamar a mesma de negrinha burra, na época nem foi o que mais me chocou, hoje percebo o quanto ela era preconceituosa [...]. (professora 1).*

As vivências de momentos negativos, ou momentos marcantes, relacionadas aos professores da época da escolarização se mostraram marcantes para a escolha profissional e formação da identidade docente das professoras (CUNHA, 1997)

Desse modo, observamos que algumas professoras, além de relatarem as experiências que tiveram, se movimentaram para “pensar sobre as experiências” (JOSSO, 2004). A professora 4, por exemplo, após compartilhar um momento em que sua professora se negou a lhe auxiliar, na segunda série, enfatiza: “Este é o tipo de profissional que não quero ser”.

Neste contexto, ao pensar sobre as vivências na Educação Infantil, a professora 3 apresenta uma reflexão interessante:

*Também me lembro das datas comemorativas no prézinho. Cocar de índio feito de papel pintado e, na minha época, voltávamos para*

*casa pintados e de saia feita de papel também e colar de macarrão. Obs.: hoje como professora eu vou contra a esses tipos de abordagem que só cria estereótipos ou em outros casos se fomenta o consumismo e a geração de lixo. (professora 3).*

Neste momento de sua narrativa, a professora 3 olha a experiência passada com seu olhar do presente e se mostra contra uma prática que existe em muitas instituições de Educação Infantil, pautada e formatada em datas comemorativas. Podemos fazer um paralelo com as contribuições de Josso (2010) sobre os momentos-charneira, considerando que, a partir de um momento de conflito da professora 3 com relação a algumas práticas que circundam as instituições de Educação Infantil, ela confronta essas práticas e a si mesma, atuando de uma maneira diferente, resignificando práticas consolidadas e despertando um novo olhar sobre o fazer docente nesta etapa de ensino.

As narrativas das professoras, então, revelam indícios da construção de elementos durante suas trajetórias na escolarização que fazem parte de suas identidades docentes, como serem contrárias a determinadas práticas e ações docentes.

O Ensino Fundamental também revelou ter deixado algumas marcas na construção de identidade das professoras. A professora 3, por exemplo, relata que graças à eventos proporcionados pela escola, acabou se envolvendo com atividades de reciclagem e culturais:

*Quando eu estava na Oitava série teve um grande evento na escola, uma grande gincana de coleta de materiais recicláveis, onde cada classe poderia trazer materiais recicláveis para a escola, tudo era pesado, contabilizado e anotado, assim juntava-se pontos durante meses e meses. (professora 3).*

*Lembro que nesta época [Ensino Fundamental] íamos muito a eventos no teatro municipal, que fica a poucos quarteirões da minha escola. Lá víamos peças de teatro e certa vez o pessoal do teatro foi até a escola divulgar que estavam abrindo turmas para iniciantes. Eu fui me inscrever junto com algumas amigas e conhecidos da escola, foi muito importante para mim essa época. (professora3).*

Assim, as experiências nessa época influenciaram a constituição da identidade docente na Educação Infantil da professora 3, tendo em vista a importância que ela atribui às atividades culturais e de reciclagem com as crianças, ao expor suas práticas: “[...] comecei a atender crianças de diferentes escolas em oficinas sobre lixo, materiais recicláveis e processo de compostagem [...]” (professora3).

De modo geral, a primeira parte do memorial de formação das professoras revelou algumas experiências que elas tiveram e fizeram (JOSSO, 2004) anteriores ao processo de formação inicial, à formação acadêmica, que, de certa forma, compõe suas identidades docentes.

Além da família ter um lugar de destaque no processo de formação dessas professoras, esse processo formativo também é marcado por situações de aprendizagem na escola que foram significativas para as professoras enquanto alunas. Desse modo, podemos fazer um paralelo com Lortie (1975), Tardif (2002), Nóvoa (2000), dentre outros autores, ao identificarmos que a trajetória pré-profissional das professoras mostrou ter um peso importante no saber-fazer e no saber-ser concretizados no exercício da docência das narradoras.

## Memórias da formação profissional

Sobre as memórias da formação profissional, ao analisarmos as experiências que as professoras tiveram e que fizeram (JOSSO, 2004), observamos que alguns eixos de análise traçados nas leituras sobre as memórias do período de escolarização apareceram novamente, a saber: lembranças de professores e lembranças biográficas. Além destes, novos eixos foram traçados como: escolha da docência; sentimentos sobre a escolha da profissão; vivências enquanto estudante de formação inicial; e momentos marcantes sobre a escolha da profissão.

No que diz respeito à escolha da docência, embora grande parte das professoras tenha rememorado que brincava de escolher na infância e que gostava de ser a professora – demonstrando um possível indício da construção de suas identidades –, algumas revelaram que nunca pensaram em atuar como docente e que a Pedagogia não foi a primeira escolha de formação inicial. Nos memoriais, inclusive, existem relatos de que a escolha pelo curso de Pedagogia se deu por ser mais “fácil de entrar” e ser “menos concorrido do que outros cursos”. Além disso, os memoriais também revelam que a escolha para a docência também foi influenciada pela família, pelo insucesso ao tentar ingressar no curso inicialmente almejado e por simpatizar com a Pedagogia.

Apesar das diferentes motivações para a escolha da formação inicial e carreira docente, todas as professoras relataram que durante a graduação perceberam que essa era, realmente, a carreira que queriam seguir. A professora 5, por exemplo, destaca que a “cada dia que passava [durante a formação inicial] me interessava mais em me tornar professora”. Acreditamos que a

identificação com a carreira é um elemento importante, pois pode auxiliar a se manter na profissão.

Com relação à preferência de atuação, logo na formação inicial algumas professoras já haviam estabelecido uma conexão com a Educação Infantil, devido às experiências proporcionadas pelos estágios. De modo geral, as professoras relataram experiências negativas em seus estágios no Ensino Fundamental, alegando que não dariam conta de ensinar determinados conteúdos e, em alguns casos, que não saberiam lidar com crianças maiores. Questionamo-nos se essas preocupações elencadas pelas professoras quanto à atuação no Ensino Fundamental não estão imersas em uma concepção de que é mais fácil atuar na Educação Infantil, uma vez que esta não envolveria conteúdos disciplinares, e em uma concepção romantizada de que a criança pequena é mais receptível ao adulto, é maleável e mais fácil de “moldar”. Entretanto, considerando as especificidades da Educação Infantil e as características das crianças, o trabalho nesse nível de ensino é verdadeiramente complexo (ROCHA, 2001).

As professoras revelaram que vivenciaram experiências positivas nos estágios da Educação Infantil e, por isso, estabeleceram afinidade pela atuação na primeira etapa de ensino, tornando-se docentes da Educação Infantil logo no início da carreira<sup>4</sup>.

Todavia, apesar da afinidade com a Educação Infantil, nem todas as professoras se sentiam docentes ao atuar com bebês ou crianças menores:

*A princípio trabalhei com crianças menores, ou seja, na creche. Naquela época as creches ainda tinham um caráter assistencialis-*

<sup>4</sup> Das cinco professoras participantes deste estudo, apenas uma não iniciou sua carreira na Educação Infantil.



*ta, onde o cuidar era prioridade e eu passava quase todo o tempo dando banho nos bebês, o que me ocasionou uma frustração muito grande, pois não me sentia professora. Então em 2007, resolvi deixar a creche e ir para a EMEI. Neste ano [...] tinha uma fase 5, amei trabalhar com esta fase, e o sentimento de ser babá das crianças deixei de sentir. [...] No ano de 2008 peguei uma fase 6, e aí me encontrei profissionalmente, adorava a independência das crianças e de poder contribuir de forma efetiva para o aprendizado dos mesmos. Me encontrei e até hoje essa é minha fase preferida. (professora 1).*

No relato acima é possível perceber que a construção da identidade docente dessa professora sofreu influência também das marcas de todo um processo histórico da Educação Infantil, de assistencialismo e desvalorização docente.

A partir do compartilhamento da narrativa da professora 1, durante as rodas de conversa com as professoras a dualidade entre o cuidar e o educar se mostrou bastante latente. Observamos que no discurso de algumas professoras, por exemplo, o dar banho na criança pequena desprestigia o ser docente na Educação Infantil, uma vez que concebem essa ação relacionada à função de cuidadora, e, assim, deixariam o educar de lado.

Compreendemos que essas questões estão relacionadas ao contexto histórico da Educação Infantil, marcado por assistencialismo, em que o dar banho estava puramente ligado ao bem-estar, zelo e cuidado dos bebês e das crianças pequenas e as profissionais eram vistas como meras babás. Podemos fazer um paralelo com a ideia de Dubar (2005) sobre a construção dialética da identidade profissional e que sofre influências das experiências/realidades vividas na sociedade. Assim, a subjetividade da professora de Educação Infantil se entrecruza com as categorias que

a identificam e a reconhecem como docente, ou não, no caso da docência com bebês, em determinado espaço social.

Entretanto, consideramos que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ter conhecimento sobre as especificidades da docência dessa etapa de ensino que deve ser vista como uma instituição educativa que articula o cuidar, o educar e o brincar (KISHIMOTO, 2001). É fundamental que esse docente considere a criança como um todo, suas características e as do contexto no qual se inserem (CAMPOS, 1999; dentre outros), não a considerando como um ser universal que irá se desenvolver e aprender seguindo determinado padrão, mas também levando em conta a sua vulnerabilidade e dependência do adulto, principalmente quanto menor ela for e demandar cuidados como higiene, alimentação e segurança (ROCHA, 2001; dentre outros). Ouvir as crianças e observar como elas se relacionam com o mundo físico e social é essencial para que o professor possa compreender como cada criança vai se constituindo, sendo protagonista desse processo (OSTETTO, 2008; entre outros). Isso implica em uma postura docente de valorização das produções das crianças e, assim, no desenvolvimento de práticas que possibilitem às crianças ser, fazer, sentir e pensar. Nessa atuação profissional é primordial considerar as diferentes linguagens e expressividades que as crianças utilizam ao se relacionarem como o mundo natural, com outras crianças e com os adultos. (BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015). Ademais, propiciar o compartilhar experiências e valorizar o convívio com as diferenças são aspectos que não podem ser negligenciados pelos profissionais da Educação Infantil.

Documentos legais também se voltam para essas especificidades, como, por exemplo, as DCNEI, ao pontuarem que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18)

Assim, o cuidar e o educar (bem como o brincar) são processos indissociáveis na Educação Infantil. Cabe ao professor tornar os momentos, como o do banho, em situações que explorem o desenvolvimento, a experimentação e o aprendizado dos bebês e das crianças pequenas (FOCHI, 2015).

Desse modo, a partir das narrativas das professoras e das rodas de conversa, observamos que o processo histórico de constituição da Educação Infantil impacta no reconhecimento dessas especificidades que circundam o ser docente e o fazer docente nessa etapa de ensino. Mas também nos questionamos se a formação inicial e continuada está se atentando para romper com as representações construídas sobre a Educação Infantil e o professor que nela atua. Como formar docentes que atuam com crianças pequenas sem menosprezar o cuidar e o perceber como indissociáveis do educar e brincar? Como formar esses docentes sem que concebam a docência vinculada apenas ao ensinar pressuposto pelo Ensino Fundamental? Como formar docentes que conheçam e saibam trabalhar com as especificidades do trabalho com bebês?

## Memórias da atuação profissional: do início da docência ao momento atual

Ao analisarmos as memórias da atuação profissional das professoras, os eixos tecidos foram: ser docente na Educação Infantil; vivências enquanto docente; sentimentos e reflexões sobre a docência.

No que se refere à atuação docente na Educação Infantil, uma dificuldade que aparece de maneira comum em alguns memoriais diz respeito à questão estrutural das instituições. De acordo com os relatos, a estrutura pode influenciar de maneira negativa ou positiva a prática docente e até no estímulo da carreira:

[...] para mim o grande problema que tive que enfrentar na minha atual sede, com certeza é estrutural. Trabalhava em uma escola considerada velha e com uma estrutura já defasada para os dias atuais; salas velhas, com problemas de goteiras e piso desgastado, com problemas no esgoto, falta de material e de muitos recursos. Tudo isso desestimula muito, pois não ter o mínimo para que aconteça uma boa aprendizagem é frustrante. (professora 1).

Assim, observamos que a estrutura de uma instituição pode deixar marcas positivas e/ou negativas na atuação docente, sendo importante que a estrutura seja pensada de modo a potencializar a prática docente, proporcionando um espaço que auxilie na promoção do desenvolvimento das crianças.

De acordo com Zabalza (1998, p. 50), “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave”. Desse modo, pensar no espaço, na

estrutura, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, auxiliando na superação das condições de ensino (FARIA 2007).

Neste sentido, Horn (2004) também assessora a discussão ao pontuar que, quando o espaço possui qualificações e especificidades que valorizam as relações estabelecidas pelas crianças para construir seus conhecimentos sobre o mundo, ele se transforma em ambiente. Assim, para além de planejar a organização dos móveis e da arquitetura, o espaço deve ambientar as crianças e os adultos, propiciando a interação e permitindo a emersão das múltiplas dimensões humanas e das diversas formas de expressão; desafiando o pensar, o criar e o agir (FARIA, 2007).

Além das professoras considerarem que a estrutura da instituição “influencia sim no desempenho profissional”, como é enfatizado em uma das narrativas, outro fator que aparece em destaque nos memoriais é a questão da divisão de salas com outras professoras. Algumas consideram esse fator bastante delicado, uma vez que nem sempre se compartilham dos mesmos ideais e interesses.

Essa situação foi bastante marcante para a professora 4 ao descrever que acabou se isolando e adoecendo ao não conseguir entrar em consenso com as duas professoras que trabalhavam com ela na mesma turma. Essas memórias da professora 4 são inquietantes, uma vez que o isolamento é característico da profissão docente. Para Marcelo e Vaillant (2009), o docente lida solitariamente com a tarefa de ensinar, a sala de aula pode ser considerada como o santuário dos professores, pois, via de regra, somente os alunos testemunham a atuação do professor. De acordo com esses autores, o isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, a

organização do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e de privacidade entre os professores.

Por isso, acreditamos que é importante propiciar o desenvolvimento de um profissional que compartilhe com o outro seus dilemas, ideias e práticas, bem como que construa em conjunto possibilidades de atuação docente. Ademais, o olhar para a prática do outro também é uma fonte de aprendizagem da docência (SHULMAN, 2002). Entretanto, a professora 4 revela memórias que evidenciam a dificuldade de desenvolver o trabalho com o outro.

Neste sentido, a professora 3 também relata a dificuldade em trabalhar com outras professoras na mesma sala. Ela destaca que muitas colegas parecem não perceber as diversas possibilidades de atuação com bebês:

Já como professora de bebês algumas coisas mudam, trabalhamos com diferentes pares na mesma sala, em minha caminhada aqui percebo que a grande maioria das professoras que atuam em berçário não buscam, ou não acreditam existir muitas possibilidades de atuação com bebês. Eu me senti ao longo desses três anos e, ainda me sinto, um pouco só e frustrada com o dia a dia nas creches e com o marasmo dos envolvidos com esse atendimento que para mim é um dos principais. O que se vê é a mesma coisa, mesmas atividades ou falta delas. Uma tristeza para mim. (professora 3).

Assim, a professora observa que algumas de suas colegas não percebem que os bebês também aprendem, e que essas aprendizagens lhes são fundamentais. Esse depoimento revela a desvalorização do trabalho com bebês como um dado recorrente, evidenciando a necessidade de reforçar as discussões que realiza-

mos, sobre este assunto, anteriormente neste artigo. Entretanto, ao pensar sobre a postura e concepções das colegas, a professora 3 constrói uma imagem de professor específica à atuação com bebês, um profissional que tem muitas possibilidades para explorar sua prática e precisa considerar as especificidades da atuação na creche (BARBOSA, 2010; FOCHI, 2015).

Os relatos das professoras 4 e 3 marcam as relações, entrecruzadas por tensões, que estabelecem com as colegas, e inferimos que essas situações também podem constituir a identidade profissional das narradoras, afinal, segundo Schutz e Zembylas (2009), as tensões vividas pelos docentes se articulam estreitamente ao bem-estar docente e à identidade profissional. Deste modo, as professoras desta pesquisa se movimentam no sentido contrário a práticas que não consideram adequadas.

Dessa maneira, observamos que a construção da identidade docente representa um lugar de lutas e de conflitos (NÓVOA, 2000), mas, apesar das dificuldades, uma característica comum entre as professoras é encarar de modo positivo as experiências (por mais desafiadoras que tenham sido); estas foram fonte de aprendizado, ampliaram e aprofundaram seus repertórios profissionais e são constituintes da identidade profissional de cada uma. Esse indício também revela que as experiências que as professoras tiveram as impulsionaram a fazer suas próprias experiências (JOSSO, 2004).

De modo geral, dentre os indícios revelados neste terceiro momento do memorial, possuem destaque a estrutura física, as relações com os pares e o movimento de pensar sobre as experiências. Observamos que estes indícios revelaram ser constituintes da identidade profissional dessas docentes da Educação Infan-

til, uma vez que podem impactar de maneira negativa ou positiva em suas práticas e no estímulo para prosseguir na docência desta etapa de ensino.

### **Considerações finais**

As narrativas das professoras evidenciam o quanto a construção da identidade docente é inseparável da relação entre indivíduos e sociedade. Além disso, a trajetória de formação (do início da escolaridade ao momento atual) e as histórias de vida influenciam fortemente essa construção, uma vez que a construção da identidade docente não é estática e ocorre ao longo da trajetória de vida e carreira dos professores (TARDIF, 2002).

A construção da identidade docente também se inicia antes mesmo da formação inicial, ocorrendo nos diferentes espaços de socialização. Essa construção está diretamente relacionada às vivências e experiências do professor, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional; estando a identidade profissional e a identidade pessoal interligadas e conexas (NÓVOA, 2000; MARCELO, 2009).

Levando em consideração essas premissas acerca da identidade docente, os memoriais das professoras revelaram o quanto suas experiências antes mesmo da formação inicial também foram e são constituintes de suas identidades docentes. Assim, ao evocarem suas memórias, a família foi apresentada como um elemento importante para a formação dessas professoras. Além disso, algumas professoras vivenciaram experiências que não foram positivas na época da Educação Infantil, o que as levou a quererem ser professoras diferentes das que tiveram naquele período.



Do mesmo modo, a formação inicial também representou uma etapa importante e fundamental da formação das professoras (embora não seja a única). A maior parte das professoras optou por atuar na Educação Infantil por terem tido experiências negativas com o estágio no Ensino Fundamental. Além disso, experiências positivas de estágio na Educação Infantil também influenciaram na escolha da carreira.

Os memoriais também revelaram que por meio da prática as professoras foram construindo e reconstruindo concepções que formam suas identidades docentes enquanto profissionais da Educação Infantil, mostrando um constante movimento dessas professoras de fazer e pensar sobre as experiências.

Sobre a especificidade acerca da Educação Infantil, evidenciamos que as marcas do contexto histórico – da Educação Infantil – revelaram indícios da construção da identidade das professoras, uma vez que ainda existe uma dicotomia entre o cuidar e o educar na fala e concepção de docentes que atuam na Educação Infantil. Na percepção de algumas professoras desta pesquisa, o cuidar na Educação Infantil não reflete uma característica profissionalizante, ainda sendo encarado como assistencialismo.

Além disso, as narrativas também evidenciam que algumas professoras da Educação Infantil, mais especificamente de creches, não consideram o trabalho com bebês como um processo carregado de oportunidades e possibilidades variadas de atuação. Os memoriais revelam práticas, ou falta delas, que não reconhecem os bebês como ativos e interativos, bem como não valorizam suas especificidades. Será, então, que as professoras só se percebem como docentes quando suas práticas têm características de planejamento de atividade de ensino?

Os memoriais analisados neste trabalho não revelam respostas a essa questão, contudo nos impulsionam a pensar sobre a construção de conhecimentos e saberes acerca das especificidades da docência na Educação Infantil e conseqüentemente sobre de que maneira a formação docente marca a constituição do ser professor nesse nível de ensino. Mostram, ainda, que há dificuldade em romper com concepções sobre processos educativos que porventura são construídas pelos professores ao longo de sua trajetória de vida e de formação.

A Educação Infantil não pode ser relegada a segundo plano na formação docente, como apontam estudos de Gatti e Barreto (2009), Pinheiro e Romanowski (2010), Febronio (2010), entre outros, pois negligenciar as especificidades desse nível de ensino culmina em diversos desafios e dilemas com relação à aquisição de saberes que circundam o trabalho desses docentes. Além disso, concepções sobre processos educativos podem influenciar o modo como os docentes aprendem e os possíveis processos de mudanças que podem ser preconizados por eles. Por isso, pontuamos que é fundamental que a formação inicial e continuada leve em consideração as concepções dos futuros professores e docentes sobre a Educação Infantil, suas intencionalidades e práticas, a fim de propiciar que eles próprios as questionem e forneçam elementos que possam alterá-las, caso seja necessário.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (45): 66-71, maio, 1983.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS: Ulbra, 2001.

BARBISAN, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.20, n.4, p. 979-996, out./dez., 2018.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em 10 jan. 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación biográfico–narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla. 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

17 maio 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998. Disponível em: Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. 2. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes\\_convenios.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf). Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em 15 jan. 2019.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** — FE/USP, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores associados, p. 67-99. 2007.

FEBRONIO, M. P. G. **Formação inicial de professores da educação infantil: que formação é essa?** Universidade Católica de Santos – SP. 2010.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Penso Editora, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; Coord: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002.

KULHMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LORTIE, D. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARAFON, D. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância**. PUC-PR/FATEB. s/d.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 3, p. 21 – 49, set./ 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativas Pedagógicas e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p.143-153, set/dez. 2011.



REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n.16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pró-Posições**, vol.14, nº1, jan./abr., 2003.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS M. (eds.). **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer Publishing, 2009.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SHULMAN, L. S. **Launching the next generation of new teachers**. Symposium proceedings, University of California: Santa Cruz, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- R. J.: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 27.03.2019.

Aceito em: 02/07/2019

# “TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA”: O DISCURSO DE NEGAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

## VALCI MELO

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição onde cursou o Mestrado em Educação e a licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: valcimelo@hotmail.com.  
<https://orcid.org/0000-0003-3037-142X>

## MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Professora associada da Universidade Federal de Alagoas, graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística e em Educação da UFAL. E-mail: mdosaoc@gmail.com.  
ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-9612-9735>

## RESUMO

O presente estudo analisa o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil. Ao longo do texto, demonstra-se ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica. Para atingir o objetivo estabelecido, recorreu-se ao arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux em articulação com o materialismo histórico dialético. Esse referencial permite concluir que o discurso das redes educacionais Anhanguera e Unopar, ambas do sistema Kroton, desqualifica a docência como profissão, legitima sua desvalorização social e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

**Palavras-chave:** Profissão docente; Kroton Educacional; Formação docente; Análise do Discurso.

# *“BECOME A TEACHER AND INCREASE YOUR INCOME”: THE DENIAL SPEECH OF TEACHING AS A PROFESSION*

## **ABSTRACT**

The following research analyses the speech of Kroton Educational on teachers' training and teaching profession in Brazil. The text demonstrates that, in Brazil, the appeal of the so-called emergency policies for the recruitment of teachers is always justified by Elementary School teachers' deficit. In order to achieve the established objective, the text is based on the theoretical-methodological framework of the Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, articulated to the dialectical historical materialism. This reference allows us to conclude that the discourse of Anhanguera and Unopar educational networks, both part of the Kroton system, disqualifies teaching as a profession, legitimizes its social devaluation and denies the need for solid pedagogical knowledge for teaching.

**Keywords:** Teaching profession; Kroton Educational; Teachers' training; Discourse Analysis.

# *“SE CONVIERTA EN PROFESOR Y AUMENTE SU RENTA”: EL DISCURSO DE NEGACIÓN DE LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN*

## **RESUMEN**

El presente estudio analiza el discurso de Kroton Educativo sobre formación y la profesión docente en Brasil. Para ello, se recurre al marco teórico-analítico del Análisis del Discurso de línea francesa y de filiación pecheutiana, en íntima articulación con el materialismo histórico y dialéctico. A lo largo del texto, se demuestra ser recurrente, en Brasil, la utilización de políticas llamadas emergencias para el reclutamiento de profesores, medidas siempre justificadas frente al déficit de docentes para la demanda de la Educación Básica. Por último, se concluye que el discurso de las redes educativas Anhanguera y UNOPAR,

ambas del sistema Kroton, descalifica la docencia como profesión, legitima su desvalorización social y niega la necesidad de conocimientos pedagógicos sólidos para su ejercicio.

**Palabras clave:** Profesión docente; Kroton Educacional; Formación docente; Análisis del Discurso.

## Introdução

O exercício do magistério como ocupação principal, segundo Nóvoa (1995), não se deu no âmbito da criação dos sistemas estatais de ensino (como, por vezes, se chegou a pensar), e sim, no seio de algumas congregações religiosas, a exemplo dos Jesuítas e dos Oratorianos que, conforme o autor (1995, p. 15, grifos do autor), já nos séculos XVII e XVIII, atuavam como “verdadeiras *congregações docentes*”.

De acordo com o referido autor, a entrada em cena do aparelho estatal quebrou a hegemonia educacional da Igreja no campo da função docente e conferiu a esta um estatuto profissional, caracterizado pela exigência de autorização legal para o exercício do magistério, pela criação de instituições específicas destinadas à formação profissional e pela organização política dos professores em entidades e movimentos de classe (NÓVOA, 1995).

Gozando de relativo prestígio econômico e social nas primeiras décadas do século XX, a docência chega aos últimos decênios do mesmo século, envolvida em uma enorme crise, a qual tem colocado em xeque sua própria condição profissional. Ou seja, conforme Monteiro (2015, p. 136), nesse novo cenário, o magistério apresenta-se como uma profissão “[...] cada vez mais complexa, difícil, exigente, exercida em condições adversas, e sem elevada profissionalidade”. Noutros termos: embora se trate de

uma profissão de inegável importância social, seu caráter de profissionalidade (reconhecimento profissional e social) ainda não é concretizado na atualidade brasileira.

Como destaca o referido autor, vários aspectos contribuem para esse caráter de baixa profissionalidade. Entre eles encontra-se o fato de que o exercício de outras profissões com elevada profissionalidade, sem a comprovação da devida formação acadêmica, constitui crime, ao passo que o exercício da docência sem a adequada habilitação é tão recorrente que parece tratar-se de algo natural, que qualquer pessoa é capaz de fazer.

Para ter uma ideia, conforme se pode acompanhar no portal do Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2016, apenas 77,5% dos docentes que atuam na Educação Básica no Brasil têm ensino superior<sup>1</sup>. Essa situação se complica, quando analisamos a relação entre a área de formação e a atuação docente. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 46,9% dos docentes com formação superior têm atuação compatível com a área de formação. No Ensino Médio o percentual é de 54,9%.

Como se vê, a situação atual da formação e da profissão docente no Brasil ainda é dramática. Respondendo por pouco mais de 18% dos cursos de graduação existentes no país (INEP, 2016), as licenciaturas vêm migrando da modalidade presencial para os cursos à distância, oferecidos, majoritariamente, pelas instituições privadas, as quais, em 2013, detinham 78% das matrículas desse grau acadêmico nessa modalidade (GATTI, 2014). Conforme observa a referida autora (2014, p. 36-37),

<sup>1</sup> Dados da meta 15: Formação de professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

[...] a inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD nesse segmento de instituições. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade. A equiparação da graduação EAD presencial, à nova legislação para esses cursos e a instituição da Universidade Aberta do Brasil abrem novas perspectivas de expansão da oferta desses cursos.

Nesse contexto de crescimento da formação inicial de professores via EaD, destaca-se a Kroton Educacional, companhia empresarial que começou sua atuação no Ensino Superior a distância ainda nos anos 2000, através da Faculdade Pitágoras, tornando-se líder nessa modalidade de educação no Brasil, em fins de 2011, com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), alcançando a marca de maior empresa de educação do mundo e maior instituição de Ensino Superior a distância do Brasil, em 2013, ao fundir-se com a Anhanguera<sup>2</sup>.

Prosseguindo em sua reflexão, Gatti (2014) problematiza o papel do Estado no monitoramento e avaliação desses cursos a distância, bem como as dificuldades da referida modalidade de ensino para lidar com a formação inicial de professores face ao perfil daqueles que a procuram (estudantes-trabalhadores, oriundos de escolas públicas, afastados da escolarização há anos...), das condições específicas para a aprendizagem via Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos desafios cotidianos do futuro campo de atuação do licenciado via EaD.

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 15 set. 2017.

Nosso objetivo, neste trabalho, não é adentrar nesse debate acerca dos desafios e das possibilidades da Educação a Distância na formação de futuros docentes. Nosso intuito aqui é analisar o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil. Isto é, embora se trate de uma profissão com inegável relevância sociocultural e econômica – tendo em vista que é ela quem forma os profissionais das demais áreas –, os docentes não apenas padecem de problemas básicos, a exemplo da desvalorização salarial e social, como são alvo de estigmas vários, os quais vão desde a culpabilização pelos baixos índices educacionais dos estudantes brasileiros, até a secundarização da formação pedagógica para o exercício do magistério, ou a defesa da docência como bico/sacerdócio, para citarmos apenas alguns casos mais comuns.

Diante desse cenário, é necessário colocar algumas questões orientadoras do nosso percurso: como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente? Que memória discursiva a Kroton Educacional retoma ao referir-se ao magistério no Brasil?

Nosso interesse por investigar essas questões se justifica por ser a docência uma profissão sobre a qual todos parecem ter algo a dizer. Contudo, esses dizeres produzem sentidos sócios historicamente determinados, uma vez que são enunciados por diferentes sujeitos, a partir de diferentes posições ideológicas. Assim, na esteira de Pêcheux (1995), compreendemos que diferentes posições-sujeito produzem discursos (efeitos de sentidos) cuja substância e consequências carecem ser melhor investigadas.

Nessa perspectiva, assumimos uma postura teórica que entende o discurso como práxis de sujeitos, resultado das relações

sociais, em determinado momento histórico, trazendo consigo o histórico e o ideológico dessas relações. Assim, na esteira da Análise do Discurso pecheutiana, o sentido não é fixado *a priori*; é historicamente determinado. Consequentemente, a discussão da determinação histórica dos sentidos exige a análise da relação do discurso produzido em um momento histórico específico com outros discursos com os quais ele dialoga, retomando-os para ratificá-los, refutá-los, ressignificá-los.

A partir dessa ótica, o objetivo deste estudo, como já dissemos, é analisar o discurso do grupo Kroton, materializado em um anúncio publicitário veiculado nas redes sociais, em agosto de 2017 – e logo retirado de circulação, devido à repercussão negativa -, pelas duas principais redes educacionais do Grupo Kroton (a Unopar e a Anhanguera) sobre a formação de professores em segunda graduação. Também utilizaremos como materialidades discursivas: a nota de pedido de desculpas da Anhanguera e da Unopar após a repercussão negativa das propagandas; a nova propaganda disponível nos sites das instituições em discussão; e o pedido de desculpas do apresentador Luciano Huck, protagonista de uma das propagandas.

O artigo está organizado em duas seções temáticas, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira seção temática, traçamos considerações acerca das condições (amplas e restritas) sob as quais irrompe o discurso em análise. Já na segunda seção, fazemos uma análise do *corpus* discursivo descrito anteriormente, a partir do qual investigamos os “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.172) produzidos pela Kroton Educacional acerca da formação e da profissão docente no Brasil. O trabalho se dá a partir da Análise do Discurso de filiação pe-



cheutiana, ancorada no materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica a partir da qual, segundo Cavalcante (2007, p. 10), “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada”.

### **O discurso da Kroton Educacional sobre a profissão docente: condições de produção**

O primeiro passo de um analista do discurso é a identificação das condições de produção do discurso. Essa categoria teórica, herdada do materialismo histórico-dialético, compreende, segundo Courtine (1981, p. 52), “os sujeitos em suas relações sociais (amplas e estritas)”. As condições amplas compreendem a conjuntura sócio-histórico ideológica, na qual o discurso é produzido; as condições estritas compreendem o contexto imediato (momento atual, elementos circunstanciais...).

No caso do discurso da Kroton sobre a formação e a profissão docente no Brasil, entendemos ser necessário considerar, como condições amplas, a relação entre o esgotamento do projeto de Estado de bem-estar social<sup>3</sup>, desenvolvido no período do pós-Segunda Guerra Mundial, e a consequente reestruturação da economia e do padrão de intervenção político-ideológico, caracterizado, como observam Paulo Netto e Braz (2011), pela defe-

<sup>3</sup> De acordo com Behring e Boschetti (2011), o Estado de bem-estar social foi uma experiência histórica da segunda metade do século XX que provocou mudanças sociais (crescimento demográfico, modernização tecnológica, qualificação da mão de obra...), políticas (ampliação dos direitos sociais à educação, trabalho, saúde, previdência, habitação...) e culturais (elevação do nível educacional...) propiciadas e requeridas pelo extraordinário crescimento econômico do pós-Segunda Guerra.

sa do Estado mínimo; a satanização do setor público como álibi para justificar a sua privatização; a redução dos direitos sociais; a naturalização das desigualdades sociais; a defesa da liberdade individual e da livre concorrência, etc. Além disso, segundo os referidos autores, essa reestruturação da economia caracteriza-se, entre outros aspectos, pela informatização/robotização de parte significativa da mão de obra, substituição do modelo fordista/taylorista de produção e gerenciamento pelo modelo toyotista do profissional polivalente e ultraespecializado, eliminação de postos de trabalho, desterritorialização das empresas em busca de matéria-prima e mão de obra baratas, desregulamentação das leis trabalhistas e comerciais, terceirização das relações de trabalho, etc. (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 214-238).

Esse cenário de destroçamento do Estado de bem-estar social radicaliza-se com o desmoronamento do bloco anticapitalista encabeçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sobressaindo-se a ideologia neoliberal<sup>4</sup> ante a falta de alternativa societária ao capitalismo e a defesa da simples adaptação e (no máximo) reforma da ordem social vigente como horizonte possível.

É, pois, sob a égide do capitalismo como o fim da História e da mercantilização acelerada dos direitos sociais que a Kroton Educacional adentra na problemática tarefa de formação superior de professores no Brasil. Dizemos problemática porque, historicamente, a formação de professores em nível superior se consti-

<sup>4</sup> Conforme nos alerta Paulani (2006) apesar de ter sido gestada na década de 1940, sob a liderança intelectual do economista austríaco Friedrich August van Hayek (1899-1992), esta doutrina concretiza-se enquanto “política econômica” a partir do final da década de 1970, tendo como projetos-piloto os governos de Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979-1990) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1981-1989).

tuiu no país a partir da secundarização da formação didático-pedagógica, tendo, entre suas finalidades, “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939). O Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, estabelecia que aqueles que desejassem atuar na docência deveriam cursar, ao final dos três anos do bacharelado, um ano de didática. Esse sistema entrou para a história educacional brasileira como “modelo 3+1” e, conforme Gatti (2014, p. 39), embora tenha sido legalmente suplantado<sup>5</sup>, ainda vigora na prática, uma vez que

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução no 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Não bastasse essa desarticulação entre formação específica e conhecimento didático-pedagógico, ao menos duas outras medidas merecem destaque quando o assunto é a formação e/ou recrutamento de docentes para o que atualmente denominam-se anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A primeira medida foi a criação do “Exame de suficiência”, mediante o Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946, como

<sup>5</sup> Ressalvadas as diversas iniciativas de intervenção na formação de professores que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2001), somente a partir dessa lei e de sua regulamentação, através das Resoluções n. 1 e 2, de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é que a formação de professores ganha base legal para a integração entre teoria e prática ao longo do processo formativo, bem como, para a real integração entre formação específica e formação didático-pedagógica.

uma das formas de recrutamento de professores para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário. Sobre o mesmo, assim escreveu o conselheiro do então Conselho Federal de Educação – CFE, Newton Sucupira (1964, p. 343, grifo nosso): “[...] o exame de suficiência é **a medida de emergência** indispensável a que temos de recorrer a fim de prover a escola do (sic) professores de que necessita, na falta dos licenciados”. Esse exame, como observam Lopes e Souza (2016, p. 5-6),

[...] foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, a qual preconizava a realização de prova dissertativa, prova didática e, no caso de algumas disciplinas (Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia doméstica e Trabalhos manuais), prova prática.

A segunda medida, também de cunho emergencial, foi a criação das chamadas licenciaturas curtas. Proposta em caráter experimental, pelo conselheiro acima mencionado, em outubro de 1964, a alternativa é justificada em face do alto déficit de professores licenciados para atuar na então “Educação de Grau Médio” (correspondente ao atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Nesse cenário, como observa o já citado conselheiro (1964, p. 343), o desafio consiste em: “[...] treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível”. A proposta de Sucupira consistia na formação, em três anos, de um professor capaz de atuar, no Ginásial (atuais Anos Finais do Ensino Fundamental), em mais de uma disciplina, uma vez que,

[...] em primeiro lugar, o professor de ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro

ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (SUCUPIRA, 1964, p. 345).

Quanto à operacionalização de tal medida, propõe o conselheiro (1964, p. 345-346):

Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências, e Matemática. Estas licenciaturas seriam específicas do ciclo ginásial, embora seus titulares pudessem ensinar em segundo ciclo enquanto não houvesse professores de quatro anos em número suficiente.

A partir da Reforma Universitária (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) e, mais especificamente, da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1972, conforme observa Ferreira (1983), as licenciaturas curtas foram generalizadas, passando, no dizer da autora, de uma “solução emergencial” para uma “solução definitiva”. Isso porque, de acordo com Ferreira, no final da década de 1970, o Brasil reunia 288 cursos de licenciatura curta, abrangendo as três áreas propostas por Sucupira: Ciências, Estudos Sociais e Letras. Sobre eles, escreve a autora (1983, p. 162):

[...] Mais da metade destes cursos, ou seja, 67% são mantidos por instituições particulares, o que demonstra que o setor privado foi chamado a participar da solução da crise universitária, absorvendo os excedentes das instituições oficiais, devido ao baixo investimento para implementação de cursos na área de Educação.

Esse cenário sofreu algumas alterações após a Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, após a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>6</sup>. No entanto, as mudanças registradas na letra da lei foram incapazes de promover uma alteração substancial no processo de formação e recrutamento de docentes para a Educação Básica, na medida em que prevalece não apenas a situação de déficit de professores habilitados para a demanda educacional do país, como também, insiste-se nas mesmas medidas emergenciais postas em prática desde 1946, como a facilitação legal para o recrutamento e a formação de maneira aligeirada e superficial, sobretudo, via educação privada e, no caso atual, à distância<sup>7</sup>.

É no âmbito dessas condições de produção do discurso que se torna possível desnudar o velho travestido de novidade, no entrelaçamento entre a estrutura e o acontecimento (PÊCHEUX, 2006).

### **O discurso de secundarização do magistério e de negação da docência como profissão**

Em agosto de 2017, as redes Anhanguera e Unopar, pertencentes à Companhia Kroton Educacional, veicularam nas redes sociais uma peça publicitária voltada à divulgação de cursos de

<sup>6</sup> Foi a partir dessa nova legislação educacional e de seu desdobramento em diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE que, entre outras medidas, estabeleceu-se prazo máximo para a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério em qualquer etapa da Educação Básica, foi extinta a licenciatura curta e buscou-se integrar, ao longo do processo formativo, conhecimentos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos e práticas de ensino.

<sup>7</sup> Conforme mostram os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), 61,92% das licenciaturas concentram-se na esfera privada. De acordo com o Resumo técnico Censo da Educação Superior 2014, (INEP, 2016, p. 19), “nos cursos a distancia, 9 de 10 matrículas estão na rede privada”. Isto é, embora esse último dado não detalhe o percentual de cada um dos graus acadêmicos (licenciatura, bacharelado e tecnólogo), a presença da EaD privada na formação de professores tem sido um crescente (GATTI, 2014).

Formação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos pretendentes ao exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esses cursos se inserem no bojo dos chamados programas especiais de formação de professores, instituídos pela Resolução CNE n. 02, de 26 de junho de 1997, com base no art. 63, inciso II, da LDB 9.394/96, que, ao tratar sobre os serviços a serem oferecidos pelos institutos superiores de educação, define que estes deverão manter: “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

Sob a justificativa recorrente de déficit de docentes para a demanda da Educação Básica e a alegação de que essa situação exige ações emergenciais, o CNE, em sintonia com a LDB, autorizou e continua a autorizar<sup>8</sup> as vias rápidas para o exercício do magistério.

Na propagação dos referidos cursos, as duas principais redes educacionais da Kroton recorreram a uma mesma peça publicitária – embora a Anhanguera tenha usado como garoto propaganda o apresentador Luciano Huck, da Rede Globo, e o anúncio da Unopar tenha sido protagonizado pelo também apresentador Rodrigo Faro, da Rede Record. O enunciado, que será aqui tratado como Sequência Discursiva – SD número 1, era o seguinte: “[SD1] Segunda graduação: Torne-se professor e aumente sua renda<sup>9</sup>” (grifo nosso).

<sup>8</sup> Ver a esse respeito os artigos 14 e 15, da Resolução CNE n. 02, de 1º de julho de 2015, ocasião em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores tratam dos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://twitter.com/lori\\_bah/status/897440388688080897/photo/1?ref\\_src=twsrc%5Etfw&ref\\_url=https%3A%2F%2Fcatracalivre.com.br%2Fgeral%2Feducacao-3%2Findicacao%2Fhuck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores%2F](https://twitter.com/lori_bah/status/897440388688080897/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw&ref_url=https%3A%2F%2Fcatracalivre.com.br%2Fgeral%2Feducacao-3%2Findicacao%2Fhuck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores%2F). Acesso em: 15 set. 2017.

Conforme já apontamos na introdução deste artigo, nossa investigação se dá aqui à luz da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), inaugurada pelo filósofo Michel Pêcheux no final da década de 60, em estreita articulação com o materialismo histórico-dialético. Assim, nessa perspectiva teórico-metodológica, entende-se que a língua não significa por si mesma, e sim, serve de base material para a produção de sentidos (PÊCHEUX 1995; 2006; PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Assim, na esteira de Pêcheux (1995), defendemos que a língua não está imune às contradições, equívocos e falhas que perpassam as relações sociais e as lutas de classes, tendo em vista que, em sua materialização, um processo discursivo manifesta na linguagem a posição ideológica do sujeito que enuncia. Assim, como já dito em Cavalcante (2018, p. 64): “O funcionamento da língua não é alheio à práxis discursiva, pois que o ideológico está inscrito na sua ordem material, inscrito nas escolhas lexicais, no posicionamento dos advérbios, em orações apassivadoras, etc”.

No contexto da sequência em estudo, a possibilidade de ter uma renda satisfatória não advém da escolha da profissão de professor, mas apenas como complemento, como “segunda graduação”. Ou seja, se você já tem uma profissão, mas ela não lhe assegura uma boa renda, faça uma “segunda graduação: torne-se professor”.

Esse é o sentido produzido pelo discurso acerca da formação e da profissão docente materializado no anúncio publicitário das redes educacionais da Kroton: uma profissão de segunda categoria, um bico, uma complementação de renda. Qual é, então, a posição-sujeito assumida pela referida entidade ao enunciar sobre a docência?



Segundo Orlandi (2006, p. 15), “há que se diferenciar o sujeito empírico, de carne e osso, a pessoa física ou jurídica, da *posição-sujeito* ocupada pelo enunciador em um dado discurso”. Noutros termos: na AD, considera-se que ao fazer uso da língua, o enunciador (sujeito de carne e osso) não o faz produzindo somente os sentidos que quer, controlando conscientemente o seu dizer de tal modo que este signifique conforme a sua vontade subjetiva, nem tampouco produzindo significações universais, transparentes e unívocas. Pelo contrário, defende-se que aquilo que é dito, uma vez atravessado pela ideologia, foge do controle do sujeito enunciador, o qual passa a assumir uma *posição-sujeito* frente aos “efeitos de sentidos” por ele produzidos.

Essa *posição-sujeito* faz com que o sujeito enunciador, ao usar a linguagem, atue como porta voz de uma dada formação ideológica, a qual, conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166 grifos dos autores) diz respeito a “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”.

Assim, mediante a ideologia, entendida aqui para além da concepção negativa e restrita que a associa à falsa consciência, o indivíduo de carne e osso assume uma posição frente aos conflitos e interesses de classes em disputa, expressando-a através da linguagem. Para Mészáros (2004, p. 2011),

[...] há em Marx tanto uma definição negativa de ideologia, presente em obras como *A ideologia alemã*, mas também uma concepção positiva, explicitamente manifesta em textos como *Contribuição à crítica da economia política*, que a coloca como consciência social ver-

dadeira. Assim, o que faz uma ideia, uma opinião, um sentimento, etc. ser uma ideologia é a sua capacidade de orientar a ação prática dos sujeitos na vida cotidiana. Será essa ideologia apenas uma falsa consciência, uma mistificação, se tiver a função social de ocultar, conscientemente ou não, os fundamentos da realidade social e a sua radical historicidade. Por outro lado, sem deixar de ser ideologia, em virtude de sua condição prático-operativa, esse conjunto de ideias, valores e sentimentos pode ser verdadeiro, positivo, uma vez que está comprometido com a radical desnaturalização da vida social e articulado com um projeto de sociedade historicamente viável

Também Volóchinov (2006), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, aborda a questão da materialidade da ideologia e da indissociável relação entre esta e o signo no processo de reflexão e refração da realidade social. O filósofo francês, Michel Pêcheux na década de 60, ao fundar a vertente da Análise do Discurso, ancorada no Materialismo histórico dialético, cunha a categoria Formações Ideológicas, as quais, segundo o autor (1995, p. 146), “[...] possuem caráter ‘regional’ e comportam posições de classe”. Continuando, Pêcheux ainda destaca (1995, p. 147):

[...] A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transmutação que constitui a luta ideológica de classe.

Ao operar no campo da linguagem, cada *formação ideológica* materializa-se em uma ou mais formação discursiva. Essa

categoria, como observa Silva Sobrinho (2007, p. 67), consiste em “[...] regiões de saberes, conhecimentos, espaços de permissões e também proibições”. Isto é, Para Pêcheux (1995, p. 160-162), ao fazer uso da língua, o sujeito do discurso o faz de um lugar discursivo historicamente determinado (*formação discursiva*) com o qual se identifica e, em última instância, define o sentido daquilo que ele enuncia. Ou seja, para o autor, é na *formação discursiva* que se deve buscar os sentidos das palavras, das expressões, dos enunciados, uma vez que eles não são portadores de um sentido literal, transparente e unívoco, e sim, significam conforme o lugar sócio-histórico de onde são enunciados.

Nesse sentido, analisando a peça publicitária em tela à luz dos elementos teórico-metodológicos explicitados, observa-se que nela manifesta-se um sujeito que enuncia do interior da Formação Discursiva do Mercado, interpelado pela Formação Ideológica Neoliberal de insuperabilidade do capitalismo. Assim, observando a peça publicitária da Kroton educacional, pode-se inferir que, embora a criação legal do curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados seja apresentada como necessária, face ao déficit de professores, o discurso da propaganda não é sobre a importância do trabalho docente ou sobre a carência de educadores, mas sim, sobre a oportunidade de complementação de renda que o magistério – **segunda graduação** – pode oferecer àqueles cuja primeira profissão não está dando muito certo.

Assim, o enunciado em tela materializa os seguintes discursos (efeitos de sentidos).

- a) Secundarização do magistério como escolha acadêmica, uma vez que a pessoa só o procuraria depois de não dar

certo a sua primeira opção profissional – “*Segunda graduação*”. Ou seja, não se aconselha optar pelo magistério como primeira opção. Por aí, nega-se a docência como profissão atribuindo-lhe a condição de ocupação complementar, de bico.

- b) Negação da especificidade da docência como campo que exige saberes formativos sólidos, bastando algum verniz pedagógico – “torne-se professor”. Esse enunciado tem como destinatários profissionais graduados em outras profissões que não estão conseguindo uma boa remuneração no mercado. A esses sugere-se, como alternativa de “complementação de renda”, uma segunda profissão – a de professor.

Percebe-se, aí, o discurso do individualismo neoliberal, que desloca o problema da sobrevivência digna de uma perspectiva estrutural, sistêmica, localizando-o na esfera individual. Com isso, silenciam-se as precárias condições de trabalho alienado do sistema capitalista.

Analisando cada um desses efeitos de sentidos, vê-se que o dizer atual (*intradiscurso*), para significar, recorre a uma *memória discursiva* sobre a profissão docente, na qual situam-se já-ditos, retomados pelo movimento do interdiscurso. Inscritos na história da profissão docente no Brasil (memória discursiva), esses já-ditos (retomados como paráfrase no discurso da Kroton) tomam o magistério como atividade secundária, seja pela procura da mesma como falta de opção, seja pelo menosprezo da formação didático-pedagógica, localizada ao final do bacharelado ou feita de maneira desarticulada e aligeirada.

Atentemos para o fato de que está implícito na materialidade em estudo que para ser professor, não é preciso sólida formação específica, estudo rigoroso e práticas de ensino, tendo em vista que isso exigiria condições objetivas para além daquelas que estão postas (e são naturalizadas!). Basta querer ser (“torne-se professor”) e receber um verniz pedagógico cem por cento online, durante dois semestres (para bacharéis ou tecnólogos graduados na mesma área da licenciatura pretendida) ou três semestres (para bacharéis ou tecnólogos graduados em áreas afins).

Neste cenário, a ideologia do individualismo burguês opera, naturalizando os problemas societários do capitalismo (a falta de oportunidades, a precarização do trabalho, etc.) e transferindo-os para o indivíduo. Este, como observa Melo (2011), desde que seja competente, polivalente e possua a capacidade de adaptação em situações adversas, tornar-se-á, graças a seu mérito e esforço pessoal, um indivíduo empregável, “incluído” no sistema.

Repercutindo negativamente nas redes sociais onde foi divulgada, a peça publicitária foi imediatamente retirada de circulação. Como esclarecimento, as redes Anhanguera e Unopar emitiram a seguinte nota.

[SD2] **Erramos.** Nós, da Anhanguera, pedimos desculpas pela **mensagem equivocada** sobre a função e a importância dos professores. A campanha de marketing que causou mal-estar **não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos**, e foi retirada do ar. **Nossa intenção** com o curso de Formação Pedagógica **é incentivar que profissionais já formados possam ter também essa habilitação e contribuir para a resolução do déficit de professores que o Brasil enfrenta.** Acreditamos que, promovendo a docência, temos o caminho

para o desenvolvimento social e econômico do país. Por fim, esclarecemos que, esta campanha, em específico, não foi submetida à análise prévia do Luciano Huck e de sua equipe<sup>10</sup> (grifos nossos).

Com exceção do último período da nota, no qual se informa sobre o duvidoso desconhecimento do apresentador Luciano Huck acerca da peça em discussão, e do nome da rede educacional no início na mensagem, o restante do texto é o mesmo utilizado pela Unopar<sup>11</sup> em sua também retratação sobre o ocorrido.

Chama a atenção o esforço do sujeito enunciador em caracterizar os efeitos de sentidos produzidos pela peça publicitária como “mensagem equivocada”, destacando: “não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos”. Ora, temos aqui a crença em uma suposta “onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 61) na produção de sentidos, bem como, a desconsideração daquilo que Pêcheux (1995, p. 160, grifo do autor) denominou “*o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”. Ou seja, ao usar a língua, o sujeito enunciador não somente produz “efeitos de sentidos” que independem de sua consciência e vontade, como também, retoma discursos outros “[...] com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou se desidentifica – negando, ressignificando” (CAVALCANTE, 2012, p. 302).

Esse movimento de identificação ou negação que o sujeito realiza junto à formação discursiva de onde enuncia é mediado pela categoria do esquecimento, termo que, conforme Pêcheux (1995, p. 183, nota nº 32): “[...] não está designando aqui a perda

<sup>10</sup>Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/cultura/para-huck-professor-e-bico>. Acesso em: 17 set. 2017.

<sup>11</sup>Disponível em: [http://www.twitlonger.com/show/n\\_1sq45jg](http://www.twitlonger.com/show/n_1sq45jg). Acesso em: 17 set. 2017.

de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda de memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito”.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 173), há dois tipos de esquecimento que, no processo de interpelação ideológica, agem sobre o indivíduo, auxiliando na constituição do *sujeito do discurso* e na formulação do dizer. O primeiro é o *esquecimento n. 1* que, ao agir sobre o indivíduo, impede que ele tome consciência do lugar de onde enuncia (a *formação discursiva*). Como nos ensina Orlandi (2006, p. 21): “o esquecimento número 1 é chamado de esquecimento ideológico e é inconsciente. É da ordem da constituição do sujeito e do sentido”. Em outros termos: ao esquecer o condicionamento que sofre da *formação discursiva* de onde enuncia, o sujeito do discurso considera-se, ilusoriamente, autônomo e original, julgando ser ele mesmo a fonte do próprio dizer (PÊCHEUX, 1995; PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

É isso que constatamos na nota de esclarecimento da Krotton ao destacar, sobre a peça publicitária em análise – “não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos”. É perceptível aqui a ilusão do sujeito enunciador de ser ele mesmo a fonte do próprio dizer, sem qualquer interpelação da ideologia neoliberal que transforma tudo em mercadoria, em produto comercializável. Materializa-se nessa nota a tentativa de autonomização de um discurso que, na verdade, não passa de reformulação-paráfrase operada no interior da Formação Discursiva do Mercado.

Já o esquecimento n. 2, conforme Pêcheux (1995, p. 175): “[...] cobre exatamente o funcionamento do discurso do sujeito na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”. Ou seja, enquanto o

primeiro tipo de esquecimento se dá no âmbito do inconsciente, através da ação da ideologia, o esquecimento n. 2 define-se pelo agir efetivo do sujeito do discurso, parafraseando sentidos, deslocando-os, ressignificando-os. No entanto, como observa Orlandi (2006, p. 21), considera-se esquecimento porque “o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis”, ignorando que, ao dizer algo, não somente é impossível controlar os “efeitos de sentidos” produzidos, como também, que todo dizer é uma escolha entre outros dizeres possíveis, não ditos ou silenciados.

Assim, ao tentar corrigir os “efeitos de sentido” da peça publicitária, julgados como um infeliz deslize (“mensagem equivocada”), a Kroton Educacional declara: “Nossa intenção com o curso de Formação Pedagógica é incentivar que profissionais já formados possam ter também essa habilitação e contribuir para a resolução do déficit de professores que o Brasil enfrenta”. Ora, procurando desfazer os sentidos materializados na peça publicitária em discussão (como se fosse possível “tapar o Sol com a peneira<sup>12</sup>”) a Kroton agora busca apresentar-se como uma empresa preocupada em solucionar o “déficit de professores que o Brasil enfrenta”. Para tanto, busca “incentivar profissionais já formados para que possam ter **também essa habilitação**”. (Grifo nosso). Por que o curso não é ofertado para pessoas que ainda não possuem graduação? Por aí, podemos perceber um implícito – não vale a pena escolher o magistério como única profissão; ela vale apenas como mais uma habilitação. Também não se questiona por que há déficit de professores no Brasil. Com isso silenciam-se as condições precárias em que o magistério é exercido.

<sup>12</sup> Ditado popular usado para caracterizar uma medida que não condiz com a solução real de um problema.



Esse discurso também silencia as condições reais que levam graduados não licenciados ao exercício do magistério, naturalizando a precarização do trabalho no sistema capitalista e apresentando a tentativa de adaptação à ordem social vigente como a única alternativa societária possível. Percebe-se também aí o discurso da empregabilidade, do trabalhador polivalente, que é capaz de atuar em diversas áreas.

Por outro lado, como diz Orlandi (2007, p. 61), a tentativa de controle dos sentidos, de “onipotência do sujeito” mostra-se inviável, na medida em que, mesmo alegando ser “equivocada” a “mensagem” da peça publicitária anterior, a nova materialidade discursiva exposta no sítio eletrônico de ambas as redes educacionais sobre o curso de Formação Pedagógica continua a produzir os efeitos de sentidos que se procura evitar: a negação do magistério como profissão. Observa-se que, na materialidade em estudo, o magistério não é designado como profissão; apenas como “habilitação”. Vejamos a sequência 3.

**[SD3] Torne-se professor! Se você já tem um diploma de graduação, porém tem vontade de se tornar professor, o curso de Formação Pedagógica é ideal para você. Durante o curso, você vai estudar todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida (UNOPAR<sup>13</sup>, 2017, online, grifos nossos).**

Observemos que, tal como a peça publicitária anterior, a profissão docente é tratada como algo indesejável, como uma opção de segunda categoria, quando o diploma já adquirido não é capaz de satisfazer a vontade/necessidade do já graduado: “Se você

<sup>13</sup>Disponível em: <https://vestibular.Unoparead.com.br/formacao-pedagogica>. Acesso em: 01 nov. 2017.

já tem um diploma de graduação, porém tem vontade de se tornar professor, o curso de Formação Pedagógica é ideal para você”.

A nosso ver, não há oposição real entre já ser graduado e querer ser professor para que o sujeito enunciador recorra a uma conjunção adversativa para conectar os dois períodos. A contradição aqui é efeito de sentido, e não, mero recurso linguístico, pois poder-se-ia muito bem recorrer a uma conjunção aditiva, produzindo efeitos de sentidos de ampliação de horizontes, de qualificação profissional.

Também materializa-se no enunciado acima, tal como na peça publicitária que a Kroton procura caracterizar como equívoco pontual, a negação da especificidade da docência como campo que exige saberes formativos sólidos, ou seja, como profissão. Tal feito se dá pela seguinte afirmação: [SD4] “Durante o curso, ***you*** vai estudar todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida” (UNOPAR, 2017, online, grifo nosso).

Nessa sequência, reitera-se o descaso com a profissão, pois, para um curso que tem a duração de dois ou, no máximo, três semestres online, como se pode fazer afirmação tão pretensiosa: “Durante o curso, *you* vai estudar todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida”? Com isso desqualifica-se a docência como profissão, atividade que exige um conjunto complexo de conhecimentos que estão para além da complementação pedagógica efetivada por esses cursos. Como observa Gatti (2014, p. 39), ao tratar sobre a histórica desintegração entre conhecimento específico e conhecimento didático-pedagógico na formação de professores,

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação

pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade.

Por fim, na véspera do dia 15 de novembro de 2017, data em que se comemora, no Brasil, o Dia do (a) Professor (a), o apresentador Luciano Huck, que a rede Anhanguera fez questão de destacar não ter ciência prévia do uso de sua imagem na peça publicitária em análise, fez a seguinte retratação:

Há uns dois meses eu faço campanha publicitária para uma rede de universidades e que teve um infeliz anúncio em que colocava o professor em uma situação que não era de protagonismo. **Eu já pedi desculpas nas redes sociais e agora aproveito a televisão para fazer o mesmo. Eu, de verdade, continuo acreditando que o único jeito para construirmos um país mais bacana no futuro é incentivar e valorizar a educação.**<sup>14</sup> (grifo nosso).

Temos novamente nesse enunciado a tentativa de caracterização do deslize, do equívoco, como algo pontual, como um desvio de percurso que poderia ser corrigido por uma atitude de maior cuidado e consciência por parte do sujeito enunciador. Daí a necessidade do pedido de desculpas, a tentativa recorrente de retificação do dito e a elaboração de um dizer que, agora sim, representaria a essência, a verdade, o que o sujeito enunciador diz acreditar sobre a docência.

Na contramão do que a instituição em tela e do que o garoto propaganda, potencial candidato à Presidência da Repúbli-

<sup>14</sup>Materialidade disponível em: <http://famosidades.com.br/famosidades/huck-se-desculpa-por-propaganda-que-desvaloriza-professores.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

ca, procuraram destacar, ao tentarem retificar o dito, defendemos que o equívoco é constitutivo da produção de sentidos, não estando em discussão se a Kroton Educacional, através da peça publicitária em análise, quis ou não produzir os efeitos de sentidos que as materialidades discursivas expressam. Interessamo-nos, a partir da Análise do Discurso, investigar como a ideologia opera na produção de sentidos para além da consciência e do controle do sujeito enunciador.

### Considerações finais

No presente estudo, nos dedicamos a analisar como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente.

Ao longo do texto, demonstramos ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica.

Neste cenário, analisamos como os cursos de Formação Pedagógica da Kroton Educacional, que se inserem no bojo dos chamados programas especiais de formação de professores, tratam discursivamente a formação e a profissão docente.

Para tal, recorreremos ao arcabouço teórico-analítico da Análise do Discurso de linha francesa e de filiação pecheutina, em íntima articulação com o materialismo histórico e dialético. Assim, a partir da AD, analisamos as materialidades discursivas em tela, procurando, como nos ensina Orlandi (2007, p. 65-66), transformar o dado bruto, a superfície linguística, em um dado teórico, discursivo, um objeto “de-superficializado”.

Como resultado, concluímos que o discurso das redes educacionais Anhanguera e Unopar, ambas do sistema Kroton, desqualifica o magistério como profissão, legitima sua desvalorização social (tratando-o como atividade complementar, como “mais uma habilitação”, como bico), e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

Esse discurso, como apontamos ao longo do estudo, não é algo novo, original, e sim, um trabalho de reformulação-paráfrase operado no interior da Formação Discursiva do Mercado, na qual a docência aparece como habilitação ou, no máximo, como ocupação econômica de segunda categoria.

## Referências

BEHRING,, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de novembro de 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e, dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de julho de 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 09, de 06 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE n. 02, de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 de julho de 2015.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. A Análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In. ZANDWAIS, A. (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo, 2012.

\_\_\_\_\_. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 13, n. 19, p. 58-67, jan – jun. 2018.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, Larousse, 1981.

FERREIRA, E. F. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, 2(3): p. 155-163, jul./dez. 1983 (resumo de tese).

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013-fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 nov. 2017.

LOPES, M. H. S.; SOUZA, L. A. “Recrutamento” de professores para o ensino secundário: o Exame de Suficiência. **Anais do 3º**

Encontro Nacional de Pesquisa Em História da Educação Matemática: história da educação e formação de professores. – São Mateus: SBHMat, 2016.

MELO, K. **Discurso, consenso e conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, A. R. Profissão docente: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: 1995, p. 13-34.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-32.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.



PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SILVA SOBRINHO, H. F. O sujeito e a processualidade histórico-social. In: \_\_\_\_\_. **Discurso, Velhice e Classes Sociais**. Maceió: Edufal, 2007.

SUCUPIRA, N. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. In: NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar. 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Recebido em: 16/11/2018.

Aceito em: 14/02/2019.

# MATERIAIS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS E ALTERNATIVOS PARA A ESTIMULAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS: UMA PRODUÇÃO DOCENTE

## **SIMONE PEREIRA MONTEIRO**

Mestre em Diversidade e Inclusão (Universidade Federal Fluminense), Especialista em Educação e Reeducação Psicomotora (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) com Formação em Psicomotricidade Educacional Heurística (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).  
E-mail: symonepermon@ig.com.br. ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0001-8352-2338>

## **EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES**

Doutora em Ciência pela FIOCRUZ na área da Saúde da Criança e da mulher. Mestre em Educação Especial. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.  
E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com. ORCID: FALTA

## **RESUMO**

O artigo apresentado é um recorte da dissertação de mestrado *Ações Educativas na Estimulação Precoce de Bebês com Microcefalia em Consequência da Síndrome Congênita do Zika Vírus*, cujo público-alvo foram bebês afetados pelo vírus, acometidos por múltiplas deficiências e sendo necessária sua estimulação. A pesquisa foi realizada no período de 2016-2018 em um município da Baixada Fluminense, RJ. A produção de materiais para estimular esses bebês foi uma importante ação pedagógica a fim de potencializar o desenvolvimento de um grupo de crianças participantes da pesquisa. A estimulação foi realizada num espaço não-formal de educação (posto de saúde), pois o grupo observado ainda não frequentava a escola. Inspirado em autores como: Silberg (1934); Piaget (1982a), Bach (1983), Lapierre (1987), Perez-Ramos (1995), Fonseca (1995), Heymeyer e Ganem (2004), Syaulis (2005) e Monteiro e Fernandes (2018), esta produção é fruto de uma pesquisa exploratória. A escolha desse método justifica-se por permitir direcionar a atenção à questões relevantes durante o processo da pesquisa. Neste caso, como estimular as crianças minimizando os prejuízos e atrasos provocados pelo vírus e potencializando o desenvolvimento infantil, ocasionando aquisições que são essenciais ao desenvolvimento dos bebês: percepção sensorial mais aguçada, ampliação

das habilidades motoras e outras. A produção de materiais acessíveis pelo docente é uma proposta enriquecedora, além de possuir um custo de baixo valor econômico onde o professor utiliza muitos materiais de seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Estimulação Precoce. Materiais pedagógicos alternativos. Síndrome Congênita do Zika Vírus.

## *ACCESSIBLE AND ALTERNATIVE PEDAGOGICAL MATERIALS FOR THE STIMULATION OF CHILDREN WITH ZIKA VIRUS CONGENITAL SYNDROME: A TEACHING PRODUCTION*

### **ABSTRACT**

This article is part of a Master's Dissertation intitled “*Ações Educativas na Estimulação Precoce de Bebês com Microcefalia em Consequência da Síndrome Congênita do Zika Vírus*” whose target audience were infants affected by the virus who developed multiple deficiencies that require stimulation. The research was carried out from 2016 to 2018 in a city in the Baixada Fluminense, RJ. The production of materials to stimulate these babies was an important pedagogical action in order to potentiate the development of this group of children who participated in the research. The stimulation was carried out in a non-formal educational space (health clinic), since the group did not attend school at that time. Inspired by authors as Silberg (1934); Piaget (1982), Bach (1983), Lapierre (1987), Perez-Ramos (1995), Fonseca (1995), Heymeyer and Ganem (2004), Syaulis (2005) and Monteiro and Fernandes, this text is the result of an exploratory research. This method was chosen for allowing attention to relevant issues during the research process. In this case, how to stimulate children by minimizing the damages and delays caused by the virus, enhancing the development of children, leading to acquisitions that are essential to the development of babies: keener sensory perception, motor skills and others. The production of materials accessible to the teacher is an enriching proposal, besides it has a low economic cost.

**Keywords:** Early Stimulation. Alternative pedagogical materials. Congenital Syndrome of the Zika Virus.

# *MATERIALES PEDAGÓGICOS ACCESIBLES Y ALTERNATIVOS PARA LA ESTIMULACIÓN DE NIÑOS CON EL SÍNDROME CONGENITO DEL ZIKA VIRUS: UNA PRODUCCIÓN DOCENTE*

## **RESUMEN**

El artículo presentado es un recorte de la disertación de maestría Acciones Educativas en la Estimulación precoz de bebés con microcefalia en consecuencia del síndrome congénita de Zika Virus, cuyo público objetivo fueron bebés afectados por el virus, acometidos por múltiples deficiencias y siendo necesaria su estimulación. La encuesta fue realizada en el período de 2016 a 2018 en un municipio de la Baixada Fluminense, RJ. La producción de materiales para estimular a estos bebés fue una importante acción pedagógica para potenciar el desarrollo de un grupo de niños participantes en la investigación. La estimulación fue realizada en un espacio no formal de educación (puesto de salud), pues el grupo observado aún no frecuentaba la escuela. Inspirado en autores como: Silberg (1934); (1994), Bach (1983), Lapierre (1987), Perez-Ramos (1995), Fonseca (1995), Heymeyer y Ganem (2004), Syaulis (2005) y Monteiro y Fernandes (2018), esta producción es fruto de una investigación exploratoria. La elección de este método se justifica por permitir dirigir la atención a cuestiones relevantes durante el proceso de investigación. En este caso, cómo estimular a los niños minimizando los perjuicios y retrasos provocados por el virus y potenciando el desarrollo infantil, ocasionando adquisiciones que son esenciales para el desarrollo de los bebés: percepción sensorial más aguda, ampliación de las habilidades motoras y otras. La producción de materiales accesibles por el docente es una propuesta enriquecedora, además de poseer un costo de bajo valor económico donde el profesor utiliza muchos materiales de su cotidiano.

**Palabras clave:** Estimulación precoz. Materiales pedagógicos alternativos. Síndrome Congénito de Zika Virus.

## Introdução

A realização da pesquisa *Ações Educativas na Estimulação Precoce de Bebês com Microcefalia em Consequência da Síndrome Congênita do Zika Vírus*, possibilitou um leque de estudos e discussões sobre a estimulação precoce, em seu sentido mais amplo (estimulação da clientela foco da pesquisa) e também na produção de materiais acessíveis para serem utilizados nas sessões, confeccionados a partir de elementos que podem ser encontrados em casa e que seriam descartados: tecidos, fitas, arcos, potes plásticos e outros. Neste sentido, optou-se por diluir um pouco mais uma de suas partes: a produção de materiais, agregando-lhe uma reflexão além do que foi apresentado na dissertação original.

A parceria com a Escola de Inclusão (UFF), o Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NEEI/ UERJ) e o Grupo de Pesquisa Produção de Materiais Didáticos Acessíveis para a Pessoa com Deficiência em Contextos Formais e Informais de Educação (UERJ) foi de suma importância e fundamental para a aplicação e realização da pesquisa. Para relatar a produção de materiais acessíveis usados para estimular os bebês, será abordado a justificativa de tal produção assim como os objetivos traçados e autores utilizados.

Este trabalho, de natureza exploratória, tem como foco a estimulação de crianças com a SCZV, a partir de materiais produzidos pela própria docente que visava potencializar o desenvolvimento global das crianças envolvidas. A epidemia do vírus em questão é algo recente e com pouca literatura até o ano de sua entrada no Brasil, onde os primeiros casos foram relatados em 2015 e que necessitou ter em sua abordagem metodológica e requisitos apropriados ao que estava sendo investigado.

As sessões de estimulação foram realizadas num espaço não-formal de educação: a sala de um posto de saúde na Baixada Fluminense/ RJ, pois os bebês participantes não frequentavam o espaço escolar e o posto era localizado próximo à residência do grupo de envolvido na pesquisa.

Pouquíssimas crianças tinham acompanhamento semanal por um fisioterapeuta. Outros, não eram acompanhados por nenhum profissional, limitados apenas às consultas mensais, trimestrais ou semestrais nos institutos de referência que os assistiam, aguardando o município de residência possibilitar o encaminhamento à profissionais e atendimentos aguardando em filas de espera em municípios vizinhos.

O público alvo desse estudo, iniciou nas sessões de estimulação com a faixa etária variada : alguns deles com nove meses e outros com um pouco mais de ano de idade (este tempo representava o período perdido sem ser estimulado, agravando seu quadro clínico e apresentando um atraso significativo do desenvolvimento) tendo a pesquisa como uma esperança de um acompanhamento profissional a fim de receber uma orientação adequada (tanto crianças quanto responsáveis) e terem seu desenvolvimento assistido e estimulado.

O perfil econômico das famílias envolvidas na pesquisa era de baixo poder aquisitivo, sem recursos para investir na estimulação dos bebês. Desse modo, houve a iniciativa de produzir os materiais a serem utilizados na estimulação precoce, materiais que fossem acessíveis, de baixo custo e com uso de sucatas, pois no posto não havia materiais para atendimento de bebês. A partir da percepção do perfil econômico das famílias, notou-se que estas não apresentavam recursos para investir na compra de materiais

para estimular seus filhos e, de igual modo, alguns espaços educacionais da rede pública (como creches e escolas de educação infantil) não têm disponibilizado materiais para estimulação de bebês com ou sem deficiência, sendo imprescindível a iniciativa docente e outros profissionais que atendem o público das classes mais populares em produzir materiais para estimulação de bebês e crianças.

Através de uma iniciativa docente, foram confeccionados materiais pedagógicos acessíveis, tais como: chocalhos, cubos e luvas sensoriais, material de apoio postural e outros elementos que serão apresentados posteriormente, priorizando a faixa etária de zero a três anos (faixa de idade que corresponde à estimulação precoce), inspirado em autores que abordam os temas *brinquedos, brincadeiras, estimulação precoce, estimulação essencial, desenvolvimento infantil e psicomotricidade* como: Silberg (1934); Piaget (1982), Bach (1983), Lapierre (1987), Perez-Ramos (1995), Fonseca (1995), Heymeyer e Ganem (2004), Syaulis (2005); *Kit Brinquedos e brincadeiras na creche* (2012) e Monteiro e Fernandes (2018). Outra fonte de consulta foi uma rede social chamada *Printrest*<sup>1</sup>, sendo utilizado o termo: *Brinquedos sensoriais para bebês*.

Este trabalho teve o intuito de possibilitar às crianças experiências sensoriais e aquisições nas mais diversas áreas: cognitiva, afetiva e motora.

Os objetos pedagógicos produzidos foram armazenados em uma caixa para ser utilizada no próprio lugar da pesquisa nomeada *Caixa de Estímulo Sensorial: Vamos Despertar!!!!*

<sup>1</sup> Rede social de compartilhamento de fotos e vídeos com diferentes assuntos.

**FIGURA 1** – Exposição do material produzido e adquirido nas sessões de estimulação



Fonte: Acervo da autora, 2017.

### **A síndrome congênita do Zika vírus no território brasileiro**

O aumento do número de casos de bebês nascidos com microcefalia em consequência da epidemia do vírus Zika foi notório em nosso país a partir de 2015. Para além da microcefalia, a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) é definida pelo *Centers for Disease Control and Prevention* como “um padrão único de defeitos congênitos encontrados entre os fetos e bebês infectados com o Zika vírus durante a gravidez” (CDC, 2018).

Eickmann et al. (2016), apontam que consequências mais graves da SCZV:



Entre as anormalidades neurológicas observadas destacam-se a hipertonia global grave com hiperreflexia, irritabilidade, hiperexcitabilidade, choro excessivo, distúrbio de deglutição, além de respostas auditivas e visuais comprometidas. Algumas crianças apresentam crises convulsivas já no período neonatal, e observou-se um aumento da frequência destas crises durante o seguimento, sendo a ocorrência de crises epiléticas mais evidentes a partir dos três meses de idade e os espasmos epiléticos o tipo mais comum(EICKMANN et al., 2016, p. 2).

Com todos os agravantes da síndrome, o acompanhamento dessas crianças por diferentes profissionais, assim como a estimulação para potencializar o desenvolvimento deve ser contínuo (duas a três vezes por semana) e acessível (preferencialmente próximo à residência da criança ou no mesmo município), com o objetivo de potencializar o desenvolvimento das crianças e também minimizar as sequelas, principalmente nas áreas sensoriais: visuais, auditivas, táteis, etc.

### **Materiais pedagógicos alternativos como recurso para potencializar o desenvolvimento**

A produção ou adaptação de materiais é um instrumento pedagógico eficaz e um excelente recurso para potencializar o desenvolvimento infantil através do brincar.

A utilização deste recurso promove o desenvolvimento da criança, assim como da família envolvida neste processo. A valorização da ação de brincar e também do brinquedo, como um tipo de recurso educativo também pode ser visto como terapêutico. (PENTEADO, SEABRA E BICUDO-PEREIRA, 1996).

Para atingir tal fim, Motta, Marchore e Pinto (2008), orientam que tais materiais devem ter um objetivo específico e devem ser bem construídos para evitar riscos àqueles que irão utilizá-los.

Todos esses cuidados foram tomados durante a produção dos materiais. O alvo central desta proposta era promover experiências e possibilitar a exploração, permitindo o contato com o adulto através do toque, movimento, linguagem, estreitando o vínculo afetivo tanto entre responsáveis e crianças quanto o profissional que exercia as sessões e as crianças.

Os materiais produzidos foram utilizados durante as sessões de estimulação precoce de atendimento semanal onde sete bebês e suas respectivas famílias participavam das atividades. Em um primeiro momento, a pesquisadora iniciava a atividade com a criança e, logo após, envolvia o responsável na sessão.

Este procedimento servia para que a família tivesse maior interação com a criança, estreitando os laços afetivos e também aprendendo a brincadeira para dar continuidade em casa.

Uma oficina foi realizada com as famílias, ensinando-as a produzir alguns materiais também. Foi apresentado o objetivo de cada um e como o responsável deveria utilizá-lo em casa.

As crianças foram avaliadas inicialmente e foi notado que este grupo apresentava um atraso no desenvolvimento global, causando prejuízos severos em relação a faixa de idade que apresentavam.

Ao perceber que com aproximadamente um ano, alguns desses bebês ainda não apresentavam características de crianças com quatro meses, os estímulos foram intensificados para aquisição de tais características como: fixar o olhar, acompanhar os objetos com os olhos, mover a cabeça e apresentar sorriso social.

## Caixa de estímulo sensorial: vamos despertar??!!!!

Ao todo foram produzidos 20 objetos, utilizando materiais acessíveis como tecidos, bambolês, fitas, guizos, argolas, calça jeans usada e outros mais que serão expostos a seguir: Eles foram produzidos após o primeiro contato com o grupo, depois das observações feitas nas crianças que estavam com um grave prejuízo no desenvolvimento e com um quadro de desenvolvimento inferior aos primeiros quatro meses de vida, mesmo estando com a idade cronológica de quase um ano de idade. Usados nas sessões semanais de estimulação precoce, as famílias envolvidas foram orientadas a dar sequências em seus lares.

ALMOFADAS COM CHEIRINHO – Material de Estimulação olfativa, visual e tátil, composto por retalhos de tecidos costurado em forma de retângulo, recheado com algodão e outros elementos exalem cheiro: cravo, pó para gelatina, pó de café, erva-doce e outros.

**Figura 2** – Almofada com cheirinho de erva-doce



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**ARGOLAS COLORIDAS COM GUIZO** – Usado para desenvolver a coordenação olho-mão e a percepção auditiva, este material é uma junção de argolas coloridas com guizos presos nelas.

**Figura 3** – Argolas coloridas com guizo dentro de um saco plástico



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**CALÇA DA VOVÓ**- Calça jeans usada preenchida com flocos de espuma ou retalhos de tecidos ou outro material, também pode ser costurado apliques variados e guizos para provocar a curiosidade da criança. Possibilita o posicionamento do bebê durante a sessão de estimulação. É usada para colocar a criança deitada, de bruço ou sentada durante a atividade.

**Figura 4** – Calça da vovó



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

CARINHAS SAPECAS – Utilizado para desenvolver a coordenação olho-mão, pode ser confeccionado a partir de uma raquete de tênis e figuras de faces variadas. Pode ser usada Aproximando o material ao rosto da criança para que ela observe a imagem, onde o adulto fala o nome de cada parte do rosto e em seguida tocando a mesma parte no rosto da criança.

**Figura 5** – Carinha sapeca feita com raquete de tênis de plástico



Fonte: Acervo da autora, 2017.

CHOCALHOS DIVERTIDOS- Material utilizado para desenvolver a coordenação motora, estimular a integração dos sentidos e fortalecer mãos e braços. Pode ser confeccionado a partir de tubetes de festas, inserindo diferentes tipos de grãos e sementes e /ou outros objetos que produzam sons variados.

**Figura 6** – chocalhos divertidos



Fonte: Acervo da autora, 2017.

**CONTRASTE LEGAL** – Usado para estimular a percepção visual. É confeccionado a partir de raquetes de tênis e emborrachado branco e preto, colados com cola quente nos dois lados da raquete.

**Figura 7** – Contraste legal



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**CORTINA SENSORIAL** – Usado para estimular as áreas sensoriais: visão, audição, tato e estimular o movimento dos membros superiores. É confeccionado por meio de um bambolê com fitas compridas presas à ele e no final um guizo. Deve ser usado pelo adulto ballançando-o próximo à criança, estimulando-a a tocar nas fitas, movendo os braços.

**Figura 8** – Professora segurando a cortina sensorial



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**CORDA SENSORIAL** – Este material estimula as áreas visuais, auditivas e táteis e estimula a coordenação dos movimentos. É confeccionado a partir de uma corda (barbante) preso aos pés da mesa. Assim, é preso jogos de encaixe e guizos. O adulto deve colocar a criança próxima à corda e incentivá-la à tocar na corda para balançar os guizos e tocas nas peças de encaixe colorida.

**Figura 9** – Corda Sensorial



Fonte: Acervo da autora, 2017.

**IMITANDO OS ANIMAIS** – Material produzido para Estimular a expressão, o gesto, a imitação e os sons. Pode ser confeccionado com raquetes de tênis onde são colados figuras de animais. O adulto deve aproximar da criança para que ela veja a imagem e ele emite o som dos animais.

**Figura 10** – Raquetes de madeira com imagens de animais colados, formando o material “Imitando os Animais”



Fonte: Acervo da autora, 2017.

CUBO SENSORIAL- É utilizado para desenvolver a percepção visual e tátil. Feito a partir de uma caixa de papelão onde cada face tem uma textura diferente. Deve ser aproximada da criança para que ela toque com as mãos e os pés percebendo cada textura.

**Figura 11:** Cubo sensorial



Fonte: Acervo da autora, 2017.

LUVAS SENSORIAIS DIVERTIDAS – Estimula o tato, a visão, a preensão e a Coordenação. Feito com luvas descartáveis



preenchidas com diversos grãos: arroz, feijão e também com outros materiais: algodão e areia. O adulto pode massagear o corpo da criança com este material ou deixar a criança tocar livremente e sentir as diferentes texturas.

**Figura 12** – Luvas Sensoriais Divertidas



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**MÓBILE ILUMINADO** – Com este recurso é possível estimular a percepção visual e o movimento da cabeça e dos braços. Utilizando um varal de peça íntima ou outro material semelhante, deve-se pendurar bolas coloridas ou bexigas. No centro, deve-se pendurar um anel de festa ou algo semelhante que emita luz ao ser ligado.

**Figura 13** – Móbile Iluminado



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**OVINHOS BARULHENTOS** – Um potente estímulo para a área visual, tátil e auditiva. Produz um som agradável ao balançar. Pode ser utilizado um material para colocar balinhas distribuídas como lembrancinhas em festas infantis em formato oval e acrescentado miçangas.

**Figura 14** – Ovinhos Barulhentos



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**POTE DA CALMA QUE ACALMA** – Estimula a visão e a coordenação olho-mão. Feito a partir de potes transparentes com água, acrescentando miçangas, glitter colorido e materiais diversos: pérolas, bonequinhos, miçangas e outros.

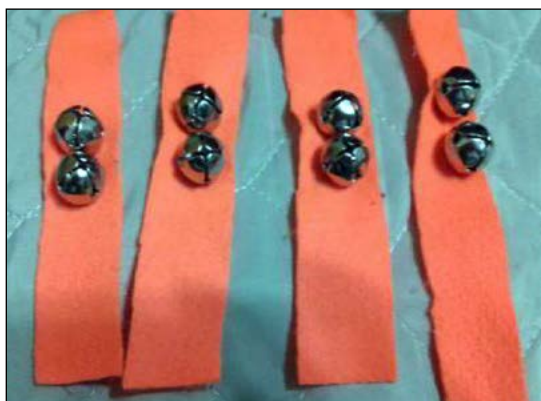
**Figura 15** – Pote da Calma que Acalma



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**PULSEIRAS E TORNOZELEIRA** – Desenvolve a coordenação olho-mão, incentiva os movimentos dos membros superiores e inferiores, estimula a visão e audição. Pode ser confeccionado com feltro e deve ser colocado velcro nas pontas para fixar melhor na criança (braços e pernas). Deve ser costurado guizos em cima, pois ao movimento das mãos e pés, emite sons, estimulando a audição.

**Figura 16** – Pulseira e Tornozeleira



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**PULSEIRINHAS FOFAS** – Também usado para desenvolver a coordenação olho-mão, incentivar os movimentos dos membros superiores e estimular a visão e audição. Este material é produzido a partir de xuxinhas de cabelo com enfeites de bonequinhos e guizos. Ao movimento dos braços a criança é atraída a olhar pelo som provocado.

**Figura 17**– Pulseirinhas Fofas



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**SACOS SENSORIAIS** – Neste recurso, os sacos ergométricos são preenchidos com álcool em gel e cada saco deve conter um material diferente. Ex: Miçangas variadas, bonequinhos, objetos de plástico e etc. Eles desenvolvem a percepção visual e tátil. Deve ser utilizado para que a criança toque com as mãos e/ou pés.

**Figura 18** - Sacos Sensoriais



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**SOPRANDO O PALHAÇO** – Feito com uma garrafa pet cortada, coberta por um filó para cobri-lo e com flocos de isopor dentro, este material pode ser decorado por fora com a cara de um palhaço. Ele estimula a imitação e desenvolve a percepção visual e tátil. O adulto deve soprar na direção do filó para que as bolinhas de isopor se agitem e movimentem-se. A criança ao ver este gesto deve ser motivada a imitar o adulto.

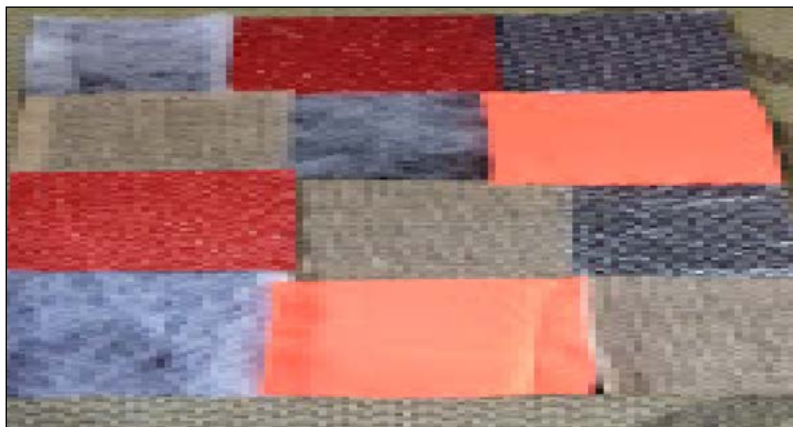
**Figura 19** – Soprando o palhaço



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

**TAPETINHO DE TEXTURA** – Usado para estimular o tato e a visão e provocar a sensação das diferentes texturas. É confeccionado com emborrachado na base e por cima colado diferentes texturas em forma de quadrado, onde a criança pode ser levada a pisar ou tocar.

**Figura 20** – Tapetinho de Textura



**Fonte:** Acervo da autora, 2017.

Também foi acrescentado à caixa outros brinquedos adquiridos, tais como: bolas coloridas com guizo, bolas médias, bacia, animais de plástico, cachorrinho de pelúcia, bolinha de sabão e outros para utilização durante as sessões de estimulação.

### **Ganhos obtidos pelos bebês atendidos**

As sessões que iniciaram com trinta minutos, foram aumentadas gradativamente para quarenta e depois cinquenta minutos. Inicialmente, as crianças eram recebidas individualmente tendo apenas a presença de seus responsáveis. Posteriormente, o atendimento passou a ser em duplas e outros familiares além da mãe passaram a frequentar o ambiente. O material era apresentado à criança e movimentado a sua frente para que ela pudesse observar. Quando o material era de estimulação sonora, era aproximado de seus ouvidos. Músicas, entonação da voz, movimento

com o corpo era fonte riquíssima de estimulação junto ao objeto produzido. Alguns meses depois, algumas crianças passaram a manusear o material e tentar explorá-lo.

Após nove meses de estimulação, as crianças já apresentavam resultados notórios:

- Respostas aos estímulos visuais, acompanhando o objeto com o olhar;
- Apresentação da coordenação de visão-preensão;
- Respostas mais rápidas aos estímulos auditivos;
- Sorriso social;
- Resposta de estender os braços a determinados objetos que causava interesse;
- Abrir os olhos quando estimulado auditivamente e procurar a direção do objetos;
- Sustentação do pescoço por mais tempo para observar o objeto;
- Vínculo afetivo entre pesquisador e bebê;
- Emissão de mais sons e balbucios durante as sessões;
- Apresentação da postura sentado com apoio;

Como relatado, os avanços abrangeram tanto na área da linguagem, visual, auditiva, tátil, cognitiva, socio-emocional, entre outros. O vínculo entre as famílias também era algo expressivo. A participação dos pais (homens) foi algo que chamou a atenção dos pesquisadores. O avanço do desenvolvimento das crianças foi feito através de registros durante e após as sessões com as reações das crianças e através da observação direta de cada uma delas e dos depoimentos dos responsáveis. Também foram realizados fotos e filmagens das atividades.

O passo seguinte foi avaliar os resultados e traçar novos objetivos para alcançar novos ganhos.

Monteiro e Fernandes (2017) apontam que a estimulação precoce estimula e amplia as competências, favorecendo o desenvolvimento motor e cognitivo, mencionado a figura do professor como um importante ator numa abordagem multiprofissional.

A atuação dessa referida pesquisa foi um marco importante na vida desse grupo de bebês que aguardavam em suas casas uma oportunidade de serem estimuladas. A espera agravou suas condições e a intervenção semanal surgiu como um meio potencializador, estimulando o cérebro a responder às situações criadas durante as sessões, realizadas em forma de brincadeiras.

### **Algumas considerações**

A epidemia do Zika vírus deixou sequelas gravíssimas nas crianças infectadas. Faz-se necessário programas e propostas que visem potencializar o desenvolvimentos delas.

Como a epidemia afetou as classes mais populares (LESSER, 2016), oferecer propostas mais acessíveis permitirá a oportunidade de acesso a meios que promovam o desenvolvimento global.

Como citado anteriormente, este artigo foi um recorte da dissertação de mestrado com um olhar mais minucioso para os produtos confeccionados para serem utilizados nas sessões de estimulação precoce. A produção de materiais pedagógicos acessíveis e alternativos é uma excelente estratégia para profissionais de diversas áreas (professores, pedagogos, terapeutas, fisioterapeutas, educadores físicos, fonoaudiólogos, psicólogos, psicope-



dagogos e demais profissionais envolvidos no acompanhamento dessa clientela) de custo baixo e que oportuniza grandes ganhos no desenvolvimento infantil.

Investir nas pesquisas que envolvem as crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus é garantir um futuro saudável, acessível e com mais qualidade de vida proporcionando maiores oportunidades para essas crianças que foram afetadas por uma inesperada epidemia.

Todo o material exposto neste relato pode ser usado não apenas com crianças com a SCZV, mas com outras crianças que apresentam outras alterações no desenvolvimento pela eficácia do material, assim como pode ser usado em creches onde atendem crianças de zero a três anos de idade.

O olhar docente sobre a necessidade de seu grupo é crucial no bom desenvolvimento do seu trabalho. A produção de materiais pedagógicos possibilita a interferência desse professor em sua prática atribuindo meios de efetivá-la sem esperar recursos vindo de fora da escola, o que atrapalha e retarda o desenvolvimento dos alunos.

Esta iniciativa usada na estimulação provocou um ganho de aquisições nas crianças envolvidas, alavancando o desenvolvimento dos bebês e inspirando as famílias a dar continuidade à estimulação em seus lares.

## Referências

BACH, H. **Programa de educação precoce para deficientes mentais, lactentes e crianças com atrasos no desenvolvimento.** Trad. Alice Caldeira Cabral. Moraes editores, 1983.

**BRASIL, Brinquedos e Brincadeiras de creche. Manual de orientação pedagógica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília MEC/SEB, 2012. 158 p.

[BRINQUEDOS SENSORIAIS PARA BEBÊS] . in: [https://br.pinterest.com/search/pins/?q=Brinquedos%20sensoriais%20para%20beb%C3%AAs&rs=typed&term\\_meta\[\]=Brinquedos%7Ctyped&term\\_meta\[\]=sensoriais%7Ctyped&term\\_meta\[\]=para%7Ctyped&term\\_meta\[\]=beb%C3%AAs%7Ctyped](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=Brinquedos%20sensoriais%20para%20beb%C3%AAs&rs=typed&term_meta[]=Brinquedos%7Ctyped&term_meta[]=sensoriais%7Ctyped&term_meta[]=para%7Ctyped&term_meta[]=beb%C3%AAs%7Ctyped). Acesso em 02 Ago. 2017.

EICKMANN, S. H. et al. Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2016, v. 32, n. 7 [Acessado 16 Janeiro 2019] , e00047716. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00047716>>. Epub 21 Jul 2016. ISSN 1678-4464.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce- Uma introdução as ideias de Feuerstein.** 2 ed. Rev. Aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HEYMEYER, U. & Ganem, L.. **O bebê, o pequerrucho e a criança maior: guia para a interação com crianças com necessidades especiais.** São Paulo: Memnon, 2004.

LAPIERRE, A. e A.. **O adulto diante da criança de 0 a 3. Relação psicomotora e formação da personalidade. Uma experiência vivida na creche.** Editora Manole Ltda. 1987.

LESSER, JEFFREY; KITRON, URIEL. A geografia social do zika no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo , v. 30, n. 88, p. 167-175, Dec. 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142016000300167&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000300167&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Apr. 2019.

MICHILMAN, S. A importância do brinquedo criativo. Terapia ocupacional aplicada à saúde mental e psiquiatria. **FCUMG-PUCCAMP**. Campinas, 1979.

Microcefalia e outros defeitos congênitos] in: **Centers for Disease Control and Prevention** . Disponível em: [https://portugues.cdc.gov/zika/healtheffects/birth\\_defects.html](https://portugues.cdc.gov/zika/healtheffects/birth_defects.html). Acesso em Abr. 2019.

MONTEIRO, S. P. **Ações educativas na estimulação precoce de bebês com microcefalia em consequência da Síndrome congênita do Zika vírus** / Simone Pereira Monteiro. – Niterói: [s. n.], 2018 217 f. Dissertação – (Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2018.

MONTEIRO, S. P.; FERNANDES, E. M.; Orrico, H. **Protocolo de Atendimento Educacional para Crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus e outras alterações do Desenvolvimento**. Universidade Federal Fluminense, Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn): Niteroi, 2018. 70 p.

MONTEIRO, S. P.; FERNANDES, E. M. A Estimulação Precoce como Fator Essencial no Desenvolvimento de Bebês com Microcefalia em Consequência da Síndrome Congênita do Zika Vírus. In: **Ponto de Vista em Diversidade e Inclusão- volume 3-** LIMA, Neusa Rejane Wille; DELOU, Cristiana MARIA Carvalho; PERDIGÃO, Luciana Tavares (org.), Niteroi- Rio de Janeiro, . Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), 2017.

MOTTA, M. P. da; MARCHIORE, L. M.; PINTO, J. H. Confecção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. **O Mundo da Saúde São Paulo**: 2008: abr/jun 32(2):139-145. Disponível em: <http://>

[www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/59/139a145.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/59/139a145.pdf). Acesso em Jan. 2019.

PENTEADO, R. Z.; SEABRA, M. N.; BICUDO-PEREIRA, I. M. T. Ações Educativas em Saúde da Criança: o Brincar Enquanto Recurso para Participação da Família. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 6(1/2), 1996.

PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na criança**. Quarta edição. Zahar editores. Rio de Janeiro. 1982.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, SP. 29 (4): 318- 25, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em Mar 2019.

SIAULYS, M. O. de C.. **Brincar para todos** / Mara O. de Campos Siaulys. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 152 p.

SILBERG, J. **125 brincadeiras para estimular o cérebro da criança de 0 a 3 anos**. Tradução Dinah Abreu Azevedo- 2 ed. São Paulo: Ground, 2011.

Recebido em: 03/04/2019

Aceito em: 23/05/2019.

# O CRRER DAS VIDAS SECAS AO ENSINO SUPERIOR – PARFOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INTERGERACIONAIS

**ANDREA ABREU ASTIGARRAGA**

Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA- Ceará.  
E-mail: [astigarragaandrea@yahoo.com](mailto:astigarragaandrea@yahoo.com). ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0001-9614-1999>

## RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o processo de inclusão no ensino superior de estudantes universitários (as), oriundos da zona rural, que tiveram experiência da *cultura do trabalho infantil* na região norte do estado do Ceará. Identifica e analisa o impacto do programa de formação de professores no contexto do semiárido, especialmente, na região norte do estado, onde atua a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – e funciona o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. Também visa descrever as narrativas (auto)biográficas (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) das alunas-professoras e de seus familiares, comparando as mudanças e permanências da infância (ARIÉS, 1981); (ARROYO, 2015) e os processos formativos pessoais e educacionais, entre três gerações: filhos, pais e avós. Entendemos que a pesquisa (auto) biográfica com universitários proporciona o acesso ao *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2009) como nova forma de pensar o seu mundo, da sua família, da sua formação pessoal e acadêmica, construindo um novo currículo que leve em conta seu *crrere* (PINAR, 2006) pela vida, capaz de transformar as *vidas secas* em vidas dignas pelo acesso ao conhecimento e à profissionalidade docente, proporcionado pelo PARFOR – como programa federal de acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Infância; Formação; PARFOR; *Crrere*.

## *FROM BARREN LIVES TO HIGHER EDUCATION – PARFOR: (AUTO)BIOGRAPHICAL INTERGENERATIONAL NARRATIVES*

### **ABSTRACT**

This article draws on inclusion process in the higher education to the countryside students that had the experience of child labour culture in Northern Ceará. The objectives of this study are: to identify and analyze the impact of current teacher training policies in the semi-arid region, especially in northern Ceará, where Vale do Acaraú State University (UVA) and National Plan for Elementary Education Teacher Formation – PARFOR – is present. Also, this study aims to describe (auto)biographical (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) narratives of the PARFOR attendees and their families, comparing changes and permanences through childhood (ARIÉS, 1981); (ARROYO, 2015) and the personal and educational formative processes, between three generations: children, parents and grandparents. We understand that autobiographical research with undergraduates provides the access to powerful knowledge as a mindset about their world, their family, their personal and academic formation, building a new curriculum that consider the currere (PINAR, 2006) for life, and made them able to transform barren lives in dignified lives aimed by the access to knowledge and professionalism, which is provided by PARFOR – as a public policy to get into higher education.

**Keywords:** Childhood; Training; PARFOR; Currere.

## *LA CARRERA DE LAS VIDAS SECAS A LA CORTE SUPERIOR – PARFOR: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRAFICAS INTERGERACIÓN*

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo estudiar el proceso de inclusión en la educación superior de estudiantes universitarios de áreas rurales que tenían

experiencia en la cultura del trabajo infantil en la región norte del estado de Ceará. Identifica y analiza el impacto de las políticas públicas actuales de formación docente en la región semiárida, especialmente en la parte norte del estado, donde opera la Universidad Estatal de Vale do Acaraú (UVA) y Plan Nacional para la Educación de Maestros de Educación Básico – PARFOR. También pretende describir las narraciones (auto)biográficas (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) de las alumnas y sus familias, comparando los cambios y las permanencias de la infancia (ARIÉS, 1981); (ARROYO, 2015) y los procesos formativos personales y educativos, entre tres generaciones: niños, padres y abuelos. Entendemos que la investigación autobiográfica con estudiantes universitarios brinda acceso a poderosos conocimientos como una nueva forma de pensar acerca de su mundo, su familia, su formación personal y académica, creando un nuevo plan de estudios que toma en cuenta su vida a través de currere de (PINAR, 2006) la vida, capaz de transformarse vidas secas en vidas dignas para el acceso al conocimiento y la . profesionalidad proporcionados por PARFOR, como una política pública para el acceso a la educación superior.

**Palabras clave:** Niñez; Formacion, PARFOR, Currere.

## Introdução

Na perspectiva da sociologia da infância, entendemos que é relevante ouvir as crianças e tomá-las como sujeitos protagonistas em seus contextos vivenciais e educativos. No entanto, na pesquisa que embasa este artigo, adotamos a abordagem (auto) biográfica baseada nas memórias das vivências de ser criança e de viver a infância (ASTIGARRAGA, 2013), das (os) alunas (os)-professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Inspirados nos trabalhos que se ocupam com as trajetórias e as estratégias dos sujeitos provenientes das camadas populares, em meados dos anos de 1990, alguns olhares se voltam para uni-

versitários pobres enquanto sujeitos de estudo. Essa é uma opção de pesquisa que só se viabiliza quando o olhar do pesquisador inclui nas questões macroestruturais as questões microestruturais para mergulhar no interior da universidade à procura de compreender, descrever e analisar a trajetória pessoal e escolar que procuram privilegiar as ações dos sujeitos.

Considerando as teses de Ariès (1986) sobre o surgimento do sentimento em torno da especificidade de ser criança na Modernidade, entendemos a importância de pesquisar, na região do semiárido, o significado de ser criança e viver a infância para os avós, os pais e os universitários, com história de trabalho infantil, através do método (auto)biográfico. Afinal, “[...] as narrativas das crianças sobre seu trabalho interrogam as narrativas da pedagogia sobre infância e sobre a própria pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 09).

Tal qual o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, as famílias narram suas vivências no enfrentamento da precariedade econômica, pobreza, fome, migração, trabalho infantil, separação-doação dos filhos, precariedade das condições de trabalho e escolarização, etc. Na leitura das narrativas entre três gerações encontramos pontos em comum, principalmente o trabalho infantil. “O trabalho na infância nos mira, interroga, desafia, [...] desconstrói, quebra essa imagem idealizada da infância e da pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 08). Ouvir as gerações atuais e anteriores sobre os modos de viver a infância nos proporciona refletir sobre o contexto histórico e sociocultural vivido no semiárido.

William Pinar reforça que: [O] trabalho pedagógico é simultaneamente (auto)biográfico e político (2006, p. 128). Portanto, o que nos chamou atenção nas narrativas das três gerações foram



as ausências ou a precariedade de políticas públicas, especialmente no âmbito da proteção à infância e escolarização gratuita e de qualidade, assim como, as propostas pedagógicas e os modelos didáticos, baseados no ensino tradicional.

Sendo assim, elaboramos os seguintes questionamentos: Em que medida a (auto) biografia em um curso de formação de professores, proporciona o desvelamento dos percursos pessoais e acadêmicos das (os) alunas (os), assim como, a criação de *conhecimento poderoso*? O PARFOR oportuniza a democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior?

Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de inclusão no ensino superior de estudantes universitários (as), oriundos da zona rural, que tiveram experiência da *cultura do trabalho infantil* na região norte do estado do Ceará. Identifica e analisa o impacto das atuais políticas públicas de formação de professores no contexto do semiárido, especialmente, na região norte do estado do Ceará, onde atua a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e funciona o PARFOR. Também visa descrever as narrativas (auto)biográficas das alunas-professoras do PARFOR e de seus familiares, comparando as mudanças e permanências da infância e os processos formativos pessoais e educacionais, entre as três gerações: filhos, pais e avós. Utilizando-se para isso o método currere na identificação da aquisição de um conhecimento poderoso

Na precarização da vida familiar, na escassez de trabalho, no desemprego dos pais, as crianças são levadas a ser sujeitos ativos de trabalho para a sobrevivência pessoal e familiar. Seu viver não é um presente que receberam gratuitamente. Desde bem crianças experimentam o seu

viver, colado ao precário viver do seu coletivo familiar, social, racial. [...] Ao conviver com educadores (as) com essas infâncias não há como não levar em conta esse aprendizado nos estudos de educação da infância (ARROYO, 2009, p. 23).

Em vigor desde 2009, o PARFOR abre turmas especiais em cursos de primeira e de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A oferta de cursos, turmas e vagas obedece a uma dinâmica com três fases em sequência: as redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas de que suas redes precisam; as instituições de ensino superior, que participam do PARFOR, definem e informam a oferta de cursos e de vagas, e os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo é realizado na Plataforma Freire.

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender diversos requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos. O educador com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há pelo menos três anos na rede pública para fazer a segunda licenciatura. Esse curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O PARFOR também oferece formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes

públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano.

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Plano colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o PARFOR atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753).

### **Geração e relações intergeracionais**

Participar do PARFOR é uma alternativa de acesso ao ensino superior à geração de alunas-professoras, demonstrando uma experiência de mobilidade sócio-econômica-cultural diferente das duas gerações anteriores: seus pais e seus avós. O estudo entre gerações nos permite conhecer as experiências históricas passadas de geração a geração, os acontecimentos e mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais de uma determinada época. “A experiência que temos de nós mesmos é constituída pelas nossas vivências; pelos os acontecimentos de nosso tempo, pelas representações que se fazem em nossa sociedade das condutas mais ou menos adequadas: ela é histórica e culturalmente contingente” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 25).

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta signifi-

cativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (MANNHEIM apud SARMENTO, 2005, p. 9-10).

No entanto, conforme Sarmiento, a geração é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade: [...] esta perspectiva estruturalista tende a privilegiar na análise as relações intrageracionais e a secundarizar as relações intergeracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância (SARMENTO, 2005, p. 11-12).

O estabelecimento de uma dicotomia entre estudar e trabalhar reforça o sentido de exclusão da aprendizagem do mundo das atividades usualmente consideradas como trabalho. Por consequência, a infância seria a geração do não trabalho, a adultez a geração do trabalho e a velhice a geração do pós-trabalho. A realidade social, porém não afirma esta proposição. Não apenas a velhice é, com muita frequência, uma geração de trabalho continuado, como a adultez, face aos elevados números do desemprego, e a geração sem trabalho e a infância uma geração de trabalho, tantas vezes, árduo e penoso (SARMENTO, 2009, p. 56).

Desse modo percebe-se através das narrativas escritas pelas (os) universitárias (os) do PARFOR da UVA que nas relações intergeracionais a família é a base interrelacional e educacional para a criança, pois a partir da mesma, é possível uma troca de saberes, emoções, aprendizagens singulares e sociais, desenvolvendo dessa forma, a identidade do *ser crianças* entre as gerações.

O caráter educacional da tarefa socializadora da família como instituição social, pois, ao nascer, a criança já tem

lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade. (SZYMANSKI, 2007, p. 19).

Para a autora supracitada, é a partir da formação educacional da família que percebemos: “[...] uma contínua transformação da estrutura, organização, crenças, valores sentimentos envolvidos na instituição familiar” (SZYMANSKI, 2007, p. 21). Os valores repassados de geração em geração, “[...] são a transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica”. (Idem. Ibid., p. 20). Desse modo é de suma importância frisar que os pais além de transmitirem valores familiares tem uma função social e educacional com seus filhos. A educação familiar tem, também, o sentido de uma prática social que se refere ao: “[...] conjunto de intervenções sociais utilizadas para preparar, apoiar, ajudar, eventualmente suplementar os pais na tarefa educativa em relação aos filhos” (DURNING, 1999, p. 38, apud SZYMANSKI, 2007, p. 17).

Entendemos, assim como, Arroyo (2009) que essa pesquisa que envolve memória de crianças que trabalharam faz com que eles sejam mais conscientes do que pensamos. Quem os ajudará aprofundar nessa consciência, nessa pré-leitura de si e de mundo que levam (p.12). Afinal: [...] conhecer a diversidade de trabalhos vividos desde a infância poderia ser uma pista fecunda para entender a diversidade de saberes, valores, culturas, aprendizagens formais e informais. [...] a história da infância será incompleta sem

a história do trabalho na infância (ARROYO, 2009, p. 25). Em que medida a universidade está ouvindo essas memórias para construir seus currículos? O trabalho infantil, vivido pelas (os) universitárias (os) faz parte do currículo oculto?

Não se trata de oferecer a essas infâncias e adolescências um currículo vazio de conhecimentos, mas enriquecido com novas desestruturantes indagações e exigir conhecimentos com novas respostas. Ou repensar velhos conhecimentos e refundá-los em novos, que garantam às novas infâncias e adolescências trabalhadoras o direito de saber-se, entender esse mundo real e cruel que as vitima (ARROYO, Idem, p. 12).

### **Abordagem (auto)biográfica e biografização em educação**

Apropriamo-nos da abordagem (auto) biográfica para conhecer melhor o corpo discente do PARFOR da UVA e seus familiares, proveniente das camadas populares, seus percursos pessoais e acadêmicos, concordamos com Suanno (2010, p. 05) que indica:

A experiência (auto) biográfica e a reflexão coletiva articulada sobre a mesma, na formação de professores, pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência imediata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo, interligados a fatores históricos, sociais, culturais, humanos.

Para Passeggi, “[...] a pesquisa (auto) biográfica se inscreve num movimento científico e cultural que impulsionou, nos anos de 1980, a emergência do sujeito, como ator e autor de sua história, nas Ciências Humanas e Sociais” (2012, p.13). Prossegue a autora afirmando que: “As histórias de vida e o biográfico (escrita de vida) emergem [...] enquanto fontes de investigação privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage” (Ibidem).

A mesma autora conceitua a sociedade atual como “[...] *sociedade biográfica*, ou seja, uma sociedade focalizada no indivíduo e em sua trajetória, seja no âmbito público – p. ex., as redes sociais – seja no âmbito privado – p. ex., o currículo vitae” (PASSEGGI, 2012, p.15). As narrativas biográficas ou autobiográficas permitem incluir tanto as histórias de uma vida quanto fragmentos dela. Podem designar tanto aquelas que são produzidas oralmente quanto por escrito ou ainda por meio de gestos, expressões midiáticas e digitais. O fato biográfico pode ser entendido como narrativa e a biografização como a ação de grafar a sua própria narrativa ou ser grafada por outrem. A interligação dos dois constitui o objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica. Sintetizando:

[...] a pesquisa (auto) biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto) e/ou os grupos sociais (familiares, profissionais, religiosos, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história (PASSEGGI, 2012, p. 20).

Para Josso (2004), momentos-charneira são momentos transformadores na história de vida de uma pessoa. São aqueles

que rompem com o ciclo vivido até então, em que não podemos voltar atrás, marcando um período de ruptura e transformação na vida. Alfred Schutz (1987) aponta as *razões porque* do ponto de vista do sujeito, a ocasião veio após uma série de circunstâncias exteriores, mas é o próprio sujeito que, aproveitando a ocasião para realizar um dos seus projetos, faz dela um dos momentos de seu percurso biográfico: *razão com finalidade de*. Se o fenômeno de *background construction* é frequente, é porque ele constitui a forma discursiva através da qual se pode explicar um fenômeno comum: aquele em que uma cadeia de acontecimentos independentes vem tocar, como um meteoro cego, o percurso de um sujeito e modificar sua trajetória (BERTAUX, 2010, p. 99).

Para Delory-Momberger, “[...] a história do indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender [...] o biográfico atravessa e estrutura as dinâmicas de formação e de aprendizagem e nelas investe” (2008, p.30). A autora retoma, em seu livro, o exame das relações que mantêm entre si dois espaços, ao mesmo tempo separados e conjugados: o biográfico e o educativo. “Como a família, a escola e a sociedade elaboram modelos e trajetórias de formação? Como os indivíduos constroem subjetivamente o percurso e a imagem de sua existência?” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.25). Bertaux, fala de três dimensões na formação, como *fios paralelos*:

[...] a formação (escolaridade), a trajetória profissional, a formação do grupo familiar. Cada indivíduo ativo vive de alguma maneira várias vidas paralelas; cada uma tem seus espaços, sua temporalidade e suas próprias lógicas de desenvolvimento. Quando alguém tenta contar



seu percurso biográfico é levado a se referir ora à história (e à *lógica seqüencial*) de outros componentes de sua vida, ora às suas interferências (BERTAUX, 2010, p.104).

Para Passeggi (2010), a pesquisa (auto) biográfica em Educação toma como objeto de estudo as fontes biográfica e (auto) biográficas, considerando-as como método de pesquisa, práticas de formação e modos de narrar as experiências vividas. Nesses diferentes direções, o humano é colocado no centro da investigação-formação, acreditando-se nele e em suas potencialidades reflexivas de se voltar para si mesmo como sujeito de sua história.

Os estudos propõem-se a examinar os modos como os indivíduos dão forma à experiência vivida, no processo permanente de construção de sua história pessoal e da história social, focalizando a interação dialética entre o espaço social (público) e espaço pessoal (privado). Para realizar tal investimento, explora-se o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social (PASSEGGI, 2011, p.31).

Nesta ótica, além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze (1983) contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que  *moldam*  as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. De acordo com o autor:

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto destinos pessoais de vida, possuem relevância social (SCHÜTZE, 1983 apud WELLER, 2008, p. 04).

Na descrição da própria vida temos certos acontecimentos *significativos*, onde surgem conexões que possibilitam justificar nossa existência e dar-lhe coerência. Produzir uma história de vida, tratá-la como uma história, ou seja, como uma narrativa que exige uma sequência lógica e significativa dos fatos, talvez seja uma ilusão retórica, não esquecendo que há mecanismos sociais que privilegiam ou autorizam a descrição da vida como unidade e como totalidade. Os sujeitos, ao evocarem lembranças e recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscam trazer para sua narrativa autenticidade relativa às suas escolhas e aos episódios que narram através da linguagem articulada. As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados, podendo ser agrupados em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas:

[...] de fato as biografias são bastante utilizadas em pesquisa na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação

ao projeto de pesquisa a qual esteja vinculado (SOUZA, 2006, p.137)

O material obtido através das histórias de vida é um conjunto empírico que deve ser trabalhado por outros procedimentos como a descrição, a análise, o levantamento de inferências, a compreensão e a explicação. É uma fonte de pesquisa importante para:

[...] recolher a maior quantidade possível de testemunhos sobre formas de vida para as quais não existam senão poucos registros; saber como agem os *silenciosos*, aqueles que pouco aparecem na documentação escritas, isto é, as camadas de baixa renda; saber como encaram sua existência diante das modificações em curso, constitui uma larga abertura para a utilização de histórias de vida (SIMSON, 1988 apud ASTIGARRAGA, 2008, p. 09).

Situando-nos na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica em Educação adotamos a perspectiva dos entrevistados sobre a realidade social, privilegiando seu próprio olhar sobre seu percurso. Nesse sentido, não tomamos aqui como critério a idade cronológica dos entrevistados para definir a concepção de infância, por exemplo, mas o modo como cada um deles compreende determinados ritos sociais, normas e obrigações mediante as quais foram se constituindo como sujeitos.

Entendemos que a tessitura dos conceitos em torno de (auto) biografia, narrativas de vida, percurso e experiência de si, interligados à intersubjetividade, foi fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo, isso porque nossa pesquisa se desenvolveu em um contexto de formação pessoal e intelectual. No processo de pesquisa (auto) biográfica, as (os) universitárias

(os) e suas famílias entrevistados significaram e ressignificaram as experiências de si, buscando sentido para seus percursos pessoais e intelectuais. Nossa pesquisa foi atrás de indícios sobre os percursos de desbravadores com experiência de trabalho infantil na roça até o Ensino Superior. Certamente que há muito ainda para se pesquisar. Apenas apontamos trilhas. Concordamos com Suanno (2010), que desenvolver pesquisa (auto) biográfica, histórias de vida, biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade, faz parte de propostas de inovações teóricas e metodológicas apresentadas e desenvolvidas por professores universitários.

Relacionamos a pesquisa (auto) biográfica na formação de professores das classes populares com o conceito de Young (2009) sobre *conhecimento poderoso*. Ele está em contrapartida ao *conhecimento dos poderosos* que é definido por quem detém o conhecimento: “[...] quando olhamos a distribuição do acesso à universidade são aqueles com mais poder que têm acesso a certos tipos de conhecimento” (YOUNG, 2009, p. 45). Ao contrário: o *conhecimento poderoso*: “[...] refere-se não a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas ao que o conhecimento pode fazer se fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar sobre o mundo” (YOUNG, Idem, p. 46). A *diferenciação do conhecimento* é o ponto chave da construção de um conhecimento que realmente forneça condições de mudança de vida. Para o autor, é importante diferenciar experiência cotidiana, conhecimento escolar e as diferentes relações entre domínios do conhecimento. O autor inglês nos fala que é justamente na percepção dessas diferenciações que se começa a construir um novo tipo de conhecimento, o qual ele chama de *conhecimento podero-*

so. Ele cita como exemplo, o que, para ele, é a forma mais básica de diferenciação do conhecimento:

O conhecimento dependente de contexto, que é o que diz a um indivíduo como fazer coisas específicas, não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2009, p. 48).

Na utilização de um método para a análise das (auto)biografias, no caso o *currere*, os autobiografados começam a perceber-se diante dessa diferenciação, citada por Young, como ponto de aquisição de um *conhecimento poderoso*, ou teórico-conceitual. O que proporciona a aquisição de tal conhecimento por parte desses alunos-universitários-professores, que lhes possibilitou efetivas mudanças, é a escola. É aí que nos apropriando do questionamento de Sartre: “O que eu fiz com o que a vida fez de mim?”, envolvemos a (auto)biografia com o processo formativo acadêmico e curricular.

### **CURRERE COMO MÉTODO CURRICULAR (AUTO)BIOGRÁFICO**

A construção do currículo como experiência pessoal é chamada por William Pinar de *currere*. O método *currere* é a estratégia para desvendar essa experiência e torná-la mais clara. Seguin-

do-se a etimologia latina, *currere* significa: “[...] o correr, o registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional” (PACHECO, 2009, p. 295). “É um processo mais do que uma coisa, uma ação, um sentido particular e uma esperança pública” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional (Id. Ibid.).

Trata-se de colocar o individual no centro da discussão, não só por imperativo político e social, mas também por imperativo psicanalítico, na busca da relação do “eu” com o “outro”. Por isso, esse método, de natureza (auto)biográfica: por um lado, busca a explicitação da relação entre o que é considerado profissional e o que conta como pessoal; por outro lado, o que são as experiências contextualizadas dos educadores. Não se restringindo a uma mera intenção: “[...] o método *currere* tem como raiz a noção freiriana de conscientização, entendida na perspectiva da práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (PACHECO, 2009, p. 297).

Pinar (2009) salienta os testemunhos pessoais e históricos para a construção do currículo. *Currere* é um método de natureza (auto)biográfica que responde a esta questão central: qual é a natureza da experiência educacional? Para o estudo e organização curricular da experiência educacional, o método *currere* utiliza princípios da fenomenologia e da psicanálise, e não propriamente os da psicologia e sociologia, porque no centro dessa experiência

está o sujeito e a sua subjetividade. Daí que o método funcione como estratégia para que cada um de nós, como professores, posamos compreender nossas situações individuais e em grupo, na busca de uma relação constante entre as esferas pessoal (privada) e social (pública).

Nesse sentido, o método baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social. A valorização da consciência histórica é um dos pontos fundamentais da obra de William Pinar que deve ser realçada, pois o entendimento que tem das questões culturais do currículo e de seus processos inerentes de produção de significados e identidades está ligada a noção de conscientização, sempre presente na sua obra acadêmica.

Realçando o papel do professor no desenvolvimento do currículo, bem como o conhecimento ligado aos contextos e às histórias de vida das pessoas, William Pinar propõe um método dialético que combina história e psicanálise, e que é sintetizado em quatro fases: regressiva, progressiva, analítica e sintética. Tais fases são momentos inter-relacionados para a compreensão da especificidade da experiência educacional a partir de uma relação histórica e de uma relação psicanalítica. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com as quais a situação educacional deve lidar.

**O momento regressivo** é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita o currículo, implica regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem preocupações em

ser lógico ou crítico. Basta escrever as experiências, tornando-as presentes e conceitualizadas. **O momento progressivo** é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. **No terceiro momento, o analítico**, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que, juntamente com a foto do passado e do futuro, permite a interpretação do presente vivido. Essa interpretação não pode ser feita de forma racional, seguindo um esquema analítico hierárquico ou temporal, mas visa a perceber as inter-relações complexas entre presente, passado e futuro. **O momento sintético**, no qual o sujeito deve ser capaz de responder qual o sentido do presente para si, qual, por exemplo, a contribuição da atividade escolar no seu presente como sujeito (intelectual e fisicamente falando). Do regressivo ao sintético, o sujeito desenvolve sua capacidade de: “[...] arriscar, abrindo-se ao desconhecido. O conhecimento altera o sujeito, ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Portanto, a recolha dos dados desta pesquisa foi realizada durante a disciplina História Social da Infância, no período de 2016.1, ministrada com duas turmas do PARFOR, da Segunda Licenciatura em Pedagogia. Inicialmente, perguntei às alunas e alunos suas concepções de criança e infância. Posteriormente, relacionei suas falas com as conceituações e estudos de Ariès (1986), Sarmiento (2005), entre outros pesquisadores da temática. Assistimos e discutimos ao documentário: A Invenção da Infância. Depois, os alunos e alunas escreveram suas memórias de infância. Solicitei apenas que ficassem registradas as datas de nascimento e a cidade natal. Suas memórias foram espontâneas. Em outro



momento da aula, as alunas e alunos ouviram e registraram por escrito as memórias da infância de seus pais e avós.

### **Narrativas dos avós**

O perfil dos avós é composto por 04 avôs e 05 avós, com faixa etária entre 63 e 84 anos de idade. Residentes em localidades, distritos e municípios, tais como: Gregório, Campanário, Meruoca, Massapê, Groaíras, e Santana do Acaraú. Todos na região norte do estado do Ceará. A grande maioria é de filhos de agricultores e deram continuidade à profissão. Tiveram um número grande de irmãos e também de filhos. Quase todos afirmam que: Não tiveram infância, porque precisavam trabalhar para a subsistência pessoal e da família e não tinham tempo nem brinquedos para brincar.

A avó M. S. S (67 anos – Campanário – Uruóca) lembra que sua infância foi muito sofrida. Conclui: “Só Deus para ter misericórdia!”. Avó M. V. T diz que teve dezenove irmãos. Morreram nove. Não havia programa de saúde para todos. Havia parteiras. A vida não foi fácil. Não havia energia elétrica. As crianças dormiam e acordavam cedo (63 anos – Massapê). “A infância foi difícil porque era muito diferente de hoje. Os pais eram muito rígidos. As crianças sentiam medo. Não tínhamos direito a brincar. Só de trabalhar” (Avó R. N. S. – 72 anos – Meruoca). “Eu não tive infância. Pois, não tinha tempo para brincar. Adorava ser criança, mas não tinha tempo para brincar. Tinha dia que eu me sentia muito triste porque eu não tinha nenhum brinquedo” (Avó M. A. S. – 70 anos – Santana do Acaraú).

Todos tiveram experiência de trabalho infantil rural e doméstico: A avó M. S. S. não gosta de falar de sua infância. O pai

ficou doente. A situação familiar piorou. Ela tinha que trabalhar para ajudar no sustento da casa fazendo chapéu de palha. Ela ia para o roçado com sua mãe. Era tão pequena que não conseguia passar sozinha na cerca de arame, precisava da ajuda da mãe. Um dia, seu irmão se cortou com a foice porque era tão pequeno que não conseguia manusear a ferramenta de trabalho. Tinha que pedir esmola para não morrer de fome (67 anos – Campanário – Uruóca).

Comecei a trabalhar com oito anos de idade para poder sobreviver. Trabalhava ajudando a minha mãe na plantação. Eu trabalhava para poder comprar as coisas que precisava a ajudava nas despesas de casa. Mas, foi boa a fase de ser criança. O tempo que eu tinha livre era para estudar (Avó M. A. S. – 70 anos – Santana do Acaraú).

A maioria possui família com vários membros. Todos ajudavam no trabalho doméstico. A avó R. N. S. nove filhos. Família de agricultores. Sempre viveu na agricultura porque “é a profissão que conhece”. Não conhecia ninguém ou oportunidade para sair. Além dos trabalhos pesados na roça havia os trabalhos em casa (72 anos – Meruoca). O avô F. R. P. teve 15 irmãos. Infância sofrida. Aos 7 anos de idade, no inverno, acordava cedo da manhã, para ir ao roçado fazer plantação de milho, feijão e algodão. Só voltava para casa por volta das 14 horas, a pé, porque não tinha transporte. Quando chegava em casa ia ajudar a mãe a pelar o milho e o feijão para preparar o jantar e o almoço do outro dia. No verão faziam a colheita do que foi plantado (77 anos – Groaíras: agricultor).

A grande maioria é não é alfabetizada ou possui uma alfabetização funcional, ou seja, sabem assinar o nome. Não frequen-

taram escola ou frequentaram por muito pouco tempo, ou seja, só os primeiros anos. Para estudar a avó M. V. T. teve que costurar o próprio caderno, folha por folha. Na escola estudou na cartilha do ABC. Foi a única, entre os nove irmãos, que estudou até o primeiro grau porque tinha que trabalhar e cuidar dos irmãos mais novos (63 anos – Massapê).

Por isso, as universitárias ouviram e escreveram as histórias de seus avós. Quase nenhuma escolarização formal. A frase que se repete é: Não havia escola. Cada família buscava instruir seus filhos por conta própria. Contratava uma pessoa que tinha mais instrução que os outros (pessoa que sabia ler, escrever e contar) e essa pessoa ficava na casa durante alguns poucos meses ensinando as habilidades básicas. Parece que essa pessoa não era uma professora com titulação acadêmica, mas com saber instrumental básico para ensinar as crianças da região. Nem sempre esse ensino era muito eficiente. Alguns avós afirmam que não conseguiram aprender nada ou aprenderam o básico: assinar o nome. Vejamos as narrativas dos avós. Muitos pais ou mães faleceram enquanto eles eram crianças. Verifica-se a precariedade tanto na escolarização quanto no sistema de saúde.

A avó R. N. S. afirma que não havia escola. Depois, diz que quando criança participou da escola, mas explica que:

*Não era uma escola porque na época só estudava quem pudesse pagar. Não tinha ninguém na região que soubesse ler. Vinha uma pessoa que sabia ler e os pais que pudessem pagar, contratavam a professora. Mesmo assim, ela ficava poucos meses na cidade e logo ia embora (72 anos – Meruoca).*

Na sua infância, os pais tinham que ter condições financeiras para pagar uma pessoa para ficar três meses ensinando os

filhos em casa. Seu pai pagou. “Quando fomos para a escola, a tarefa de trabalho era dispensada porque íamos pela manhã e voltávamos à tarde. Passávamos muita fome porque comíamos antes e quando retornávamos para casa” (M. A. M. S. 77 anos).

As características da proposta pedagógica e didática da escola demonstram um ensino tradicional, punitivo:

*Naquele tempo não havia escola. Meu pai pagava uma professora para me ensinar durante a noite. A professora ensinava a Cartilha do ABC e a tabuada. O aluno que conseguisse ler primeiro batia de palmatória nos outros. Quando amanhecia, eu tinha que estar pronto para a rotina do trabalho. Quando anoitecia, eu estava bastante cansado (Avô L. X. S. – 77 anos de idade – Santana do Acaraú).*

O brincar e as brincadeiras eram administrados entre os intervalos das tarefas domésticas: “Não tínhamos direito a brincar. Só de trabalhar” (Avó R. N. S. – 72 anos – Meruoca). Quando a escola representa um intervalo no trabalho infantil e proporciona um momento lúdico para ser criança:

*O tempo que eu tinha para brincar era no intervalo da aula. As brincadeiras eram sadias: pega-pega, esconde-esconde, passar o anel, etc. aproveitava aquele pouco tempo para brincar. Mas, eu queria muito aprender a ler e escrever. Eu me divertia um pouco com os meus colegas, apesar da minha infância difícil. Hoje em dia, sinto saudades daquele tempo em que eu era criança. (Avô L. X. S. – 77 anos de idade – Santana do Acaraú).*

## **Narrativa dos pais**

O perfil dos pais é composto por dois pais e três mães, com faixa etária entre 52 e 76 anos de idade. Moradores dos municípios e localidades de Massapê, Cariré, Tejuçuoca, Groaíras. Todos

tiveram muitos irmãos e muitos filhos. Filhos de agricultores que deram continuidade à profissão dos seus pais.

Sobre viver a infância, essa mãe expressa a não diferenciação de gênero no trabalho infantil, ou seja, meninas e meninos trabalhavam nas mesmas atividades:

*Eu não tive oportunidade de brincar na minha infância. Meu pai não tinha filho homem. Todos os dias ele me levava para trabalhar no roçado. A gente preparava o terreno, erguia a cerca, capinava, plantava e colhia. Quando chegávamos do roçado, cansadas, eu e minha irmã tomávamos banho, jantávamos e íamos fazer chapéu de palha. Com esse dinheiro, minha mãe comprava calçados e roupas para nós, uma vez ao ano. A condição financeira do meu pai era pouch. Só dava para nos alimentar e ainda era mal. Minha mãe era muito rígida. Não me deixava sair de casa. Eu tinha que obedecer todas as regras se não eu apanhava. (M. J. F. A.)*

Quase todos foram criados pelos avós, ou porque a mãe ou o pai faleceu ou por questões financeiras da família. A maioria começou a trabalhar cedo, quando crianças: ajudando a avó a vender coisas, cuidando dos irmãos mais velhos. Brincavam muito pouco ou não tinham tempo para brincar. Experiência de trabalho confeccionando chapéu de palha. Diante das dificuldades econômicas de seus pais, aos oito anos de idade (A. V. L. – 52 anos – Massapê) foi morar com seus avós. Desde cedo começou ajudar sua avó a vender café, tapioca e sopa. Mas, sua avó sempre o incentivou a estudar. Levava-o para a escola todos os dias. Nunca lhe deixava faltar nada porque ela queria que ele fosse um doutor

Vários tiveram uma história precária de escolarização: poucos anos, salas multisseriadas, uso da palmatória pela professora. O pai A. S. M. estudou os primeiros três anos de escola em sala multisseriada. Quando não fazia a lição, apanhava de palmatória. Estudava

na Cartilha do Povo. O caderno era costurado. (72 anos – Cariré). A mãe B. P. M. iniciou a trabalhar com oito anos de idade para ajudar a mãe. Frequentou escola durante dois anos. Não aprendeu a ler nem a escrever. Lembra bem da palmatória (76 anos – Cariré).

As memórias sobre os momentos de brincadeiras são raras e paralelas ao trabalho doméstico. Por ser a filha mais velha quase não brincou na infância porque tinha que cuidar dos irmãos mais novos e ajudar nos afazeres domésticos. À noite, quando seus irmãos mais novos dormiam, brincava com suas bonecas de pano feitas pela sua mãe e “era uma felicidade aquele momento” ou, às vezes, todos os irmãos iam brincar em baixo das árvores. Mas, isso era muito raro porque sua mãe a mantinha muito ocupada nas tarefas de casa. Apesar de a sua infância ter sido bastante difícil, afirma que foi assim que aprendeu a trabalhar e ser responsável: [...] é dessa forma que se ensina uma criança a aprender para a vida e os pais devem ajudá-los com bons ensinamentos para que construam saberes e possam ser adultos, tenham compromisso, respeito e responsabilidade (M. Z. R. F. – 59 anos – Olho d’água – Groaíras: 9 irmãos).

### **Narrativa das (os) alunas (os)**

O perfil das (dos) universitárias (os) é composto por um filho e três filhas, com faixa etária entre 26 e 56 anos de idade. Moradores dos municípios e localidades: Meruoca, Sobral, Tape-ruaba, Bom Jesus e Santana do Acaraú. Todos com experiência de trabalho doméstico e rural. Com escolarização difícil, precária. Mas, todos chegaram ao ensino superior. São professores da rede pública municipal.

Para J. A. S. S. (39 anos – Meruoca, 9 irmãos), a vida sempre foi muito difícil. Na infância vivia no trabalho pesado, na agricultura, porque os pais só conheciam este trabalho e queriam que os filhos seguissem o mesmo. Como ele afirma: “[...] uma infância mal vivida, em todos os aspectos”. A adolescência foi apenas uma continuidade disso. Uma vida “[...] apenas de sonhos, muitas vezes sem sonho, sem perspectiva, sem estímulo, sem afeto, sem brinquedos”.

*Falando da minha infância tenho pouco a lembrar porque foi uma infância onde não podíamos brincar porque tínhamos que trabalhar. Eu tomava conta dos meus irmãos pequenos. Não tinha brinquedos. Sempre inventava os meus brinquedos. Brincava de pular corda e esconde-esconde. Nunca ganhei uma boneca* (M. L. P. – 56 anos de idade – Santana do Acaraú).

Devido à falta de escola perto, à distância, iniciou tarde sua escolarização. A escola funcionava em casa de família onde o professor não tinha formação acadêmica, apenas dominava um pouco de leitura. Iniciou a escolarização “propriamente dita” aos dez anos de idade (J. A. S. S. – 39 anos – Meruoca).

A população nordestina viveu em décadas passadas o fenômeno da migração para os estados do sudeste brasileiro. Mas, no depoimento deste universitário, percebe-se que sua geração ainda manteve essa vivência: Iniciou uma fase de migrações: em 1989 para Castanhal, no Pará. Em 1990, retorno ao Ceará. Depois, Pacoti, Ceará. Período sem escolarização. A juventude foi *mais revoltante*. Os pais rigorosos. Em 1997, foi embora sozinho para Fortaleza, trabalhar. Sempre tinha o propósito, o sonho de mudar de vida. Mas, perdeu muitas oportunidades de trabalho por falta de estudos. Resolveu voltar a estudar. Concluiu o ensino médio

em 2004. Já lecionava na Educação de jovens e adultos – EJA e continuou até 2012. Iniciou o ensino superior em 2008 pelo Instituto Vale do Acaraú – IVA, Licenciatura em Língua Portuguesa. Fez especialização em gestão e coordenação pedagógica. Em 2013 assumiu a gestão de uma escola na rede municipal de sua cidade e permanece até hoje, em 2016 (J.S.M – 36 anos – Meruoca).

Nesse outro caso, a universitária lembra que primeiro estudou em casa com uma tia, seu ingresso na escola formal aos oito anos de idade. Ela, assim como o depoimento do colega acima, também precisou deslocar-se com a família para outro distrito que oferecia mais condições de estudo. Em relação aos procedimentos didáticos, repete-se a rigidez dos métodos, a obrigatoriedade da mudez dos alunos e a única voz ativa da professora. A necessidade de custear o fardamento e o material escolar dos filhos na escola. E o papel do estado na oferta de livros e merenda escolar.

*Minha primeira experiência de estudo foi com minha tia Fátima, irmã da minha mãe. Ela passou três dias me ensinando as quatro primeiras letras do alfabeto. Eu fui à escola pela primeira vez com oito anos de idade porque meus pais mudaram para o distrito de Tapera, para os filhos poderem estudar. Iniciei os estudos em escola pública, no primeiro ano “forte”. Não tenho muito a contar. Mas, lembro-me claramente da minha professora fazendo crochê no horário da aula e ouvindo rádio. Eu soletrava as letras para ler. Não podíamos participar das aulas. Ficávamos totalmente quietos. Não podíamos tirar dúvidas. Somente a professora podia falar. A escola era rígida. O governo ofertava os livros e merenda escolar (M. J. A. L. – 47 anos – localidade de Bom Jesus).*

A universitária identifica como Escola Isolada a instituição que funcionava na própria residência da professora. No caso dela, a professora era sua mãe. A falta de transporte público para o



deslocamento até a escola é um depoimento comum. Ela não realizou o sonho de ser jornalista por falta de recursos financeiros. Então, em um novo sonho, ingressou no curso de licenciatura pedagógica, pelo PARFOR.

*Começou a estudar muito cedo com sua própria mãe que era professora do município. Ela lecionava em casa. Chamava-se **Escola Isolada**. Aprendeu a ler e escrever com sua mãe. Depois foi para a escola pública, onde curso do ensino fundamental e o ensino médio. A escola ficava a três quilômetros de distância. Ia todos os dias a pé. O maior sonho era ser jornalista, até brincava disso. Mas, infelizmente, os pais eram muito pobres e não teve oportunidade de ingressar na carreira. (M. B. O. M. – 40 anos – Taparuaba, distrito de Sobral).*

### Considerações finais

O *currere* dos avós nos demonstra que há uma interligação complexa em suas vivências. Ancorados em um período histórico-geográfico-econômico marcado pelas dificuldades da vida de pequenos agricultores, trabalhadores pela subsistência, a maioria iniciou o trabalho na infância, mantendo a cultura do trabalho infantil, e expressam o sentimento de não ter tido infância. Neste contexto, frequentar escola era uma raridade e um luxo porque, à época, não havia políticas de democratização do ensino público no Brasil. Estudar, frequentar escola era uma raridade. Consequentemente, muitos não são alfabetizados. Os avós que frequentaram escola narram propostas pedagógicas e procedimentos didáticos na escola baseado no ensino tradicional, punitivo. O brincar e as brincadeiras eram administrados entre os intervalos das tarefas domésticas. Quando a escola representa um intervalo no trabalho infantil e proporciona um momento lúdico para ser criança.

O *currere* dos pais mantém a cultura de trabalho infantil doméstico rural e a afirmação de não ter oportunidade de brincar na infância, como consequência. Há registro que para o trabalho não havia distinção de gênero. Quando não havia filhos homens, as filhas assumiam o trabalho na roça junto com os pais. Também há casos de mortalidade infantil entre os irmãos e entre os pais, fazendo com que eles fossem criados pelos avós. A história da escolarização dos pais ainda é precária, tal qual a dos avós: há vivências de salas multisseriadas, uso da palmatória pela professora, e poucos anos de frequência à escola. Uma das mães narrou que seu pai contratava moças para passar uma temporada morando em sua casa para ensinar os filhos. Do mesmo modo que no *currere* dos avós, as memórias sobre os momentos de brincadeiras são raros e paralelos ao trabalho doméstico.

O *currere* dos (as) universitários (as) não é muito diferente das duas gerações anteriores. Mantêm-se o sentimento de que sobre infância há pouco para se falar, pouco para lembrar porque o trabalho prevalecia sobre as brincadeiras. Afinal, “os pais só conheciam o trabalho na agricultura e queriam que os filhos seguissem o mesmo”. Não havia escola na localidade. Também era difícil o deslocamento por falta de transporte. Então, a experiência de escolarização era pouca ou tardia. Mas, esse quadro de ***cultura do trabalho infantil*** foi sendo modificado mediante a atitude rebelde de muitos universitários (as), tal como, no depoimento de um universitário que foi para a escola com sete anos de idade, mesmo contra a vontade de seu pai. E iniciou a escolarização *propriamente dita* aos dez anos de idade. Os procedimentos didáticos das professoras continuavam rígidos e autoritários.

A partir da experiência do método do *currere* com os universitários, entendemos que a pesquisa (auto)biográfica proporciona o acesso ao *conhecimento poderoso* que Young (2009) retrata, pois permite a eles, através de uma metodologia, analisar suas experiências pessoais e de suas famílias, como objeto de estudo. O que pode nos evidenciar uma capacidade dialética e de conceitualização como nova forma de pensar o seu mundo, sua formação pessoal e acadêmica. Construir um novo currículo que leve em conta seu *currere* pela vida na *construção de conhecimento poderoso*, capaz de transformar as *vidas secas* em vidas dignas pelo acesso ao conhecimento e à profissionalidade docente, proporcionado pelo PARFOR como programa federal de acesso ao ensino superior, é uma proposta a ser considerada e, ao mesmo tempo, um desafio diário. Afinal, como expressa esse pensamento de Pessoa: “Não me indigno, porque a indignação é para os fortes. Não me resigno, porque a resignação é para os nobres. Não me calo, porque o silêncio é para os grandes. E eu não sou forte, nem nobre, nem grande. Sofro e sonho” (Fernando Pessoa – Livro do desassossego).

Concordamos com William Pinar que: [O] trabalho pedagógico é simultaneamente autobiográfico e político (2006, p.128). Portanto, o que nos chamou atenção nas narrativas das três gerações foram as ausências ou a precariedade de políticas públicas, especialmente, no âmbito da proteção à infância e escolarização gratuita e de qualidade, assim como, as propostas pedagógicas e os modelos didáticos, baseados no ensino tradicional.

Mas, havia o sonho de mudar de vida. E com as transformações das políticas públicas de acesso e permanência ao ensino público, a realidade da geração dos universitários foi se transformando a ponto deles ingressarem e estarem cursando a Primeira

e a Segunda Licenciatura no PARFOR. Portanto, o PARFOR oportuniza a democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Afinal, como expressa o pensamento de Fernando Pessoa: “Não me indigno, porque a indignação é para os fortes. Não me resigno, porque a resignação é para os nobres. Não me calo, porque o silêncio é para os grandes. E eu não sou forte, nem nobre, nem grande. Sofro e sonho” (Livro do desassossego).

## Referências

ARROYO; VIELLA; SILVA. (Orgs.). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Os modos de ser criança, de viver a infância e os processos de subjetivação a partir das narrativas autobiográficas das (os) alunas (os) do curso de Pedagogia da UVA.** Projeto de Iniciação Científica, CNPq. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BRUNER, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. IN: **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, DORNELLES, Leni Viera. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni; BUJES Maria Isabel. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediações, 2012.

FREITAS, A. C. G.; ASTIGARRAGA, A. A. Relações intergeracionais: a infância de ontem e de hoje. **ANAIS do VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) e V Semana de Pedagogia**, 2014.

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

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. RN: EDUFRN; São Paulo, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PASSEGGI, M.C. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: **Alteridade: o outro como problema**. VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011.

PINAR, W. F. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**. V.6, n. 2, pp.126-139, jul-dez, 2006.

ROWER, Joana Elisa, CUNHA, Jorge Luiz da. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Revista de Educação**. Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 27-38 jan./abr. 2014.

SARMENTO, Manuel. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Educ. Soc. V.26 n. 91 Campinas maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. O trabalho das crianças é na escola. In: ARROYO; VIELLA; SILVA. (Orgs.). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista de Educação**. Santa Maria. v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SUANNO, M. V. Inovação pedagógica no contexto universitário En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad. 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família / escola: desafios e perspectivas**. 2ª. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? In: PEREIRA; CARVALHO; PORTO (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Ed. Alínea, 2009. Site <<http://freire.capes.gov.br/index/principal>> consulta em 21 de maio de 2017.

Recebido em: 13/12/2017

Aceito em: 19/06/2019

# TENDÊNCIAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

## SÉRGIO FABIANO ANIBAL

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ FCL de Assis, professor (Depto. de Educação) do programa de Pós-Graduação em Letras e coordenador do curso de graduação de Licenciatura em Letras, da mesma instituição. Email: [sergioannibal@gmail.com](mailto:sergioannibal@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5935-7854>

## PATRÍCIA DALLA TORRE

Mestranda pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ FCL de Assis, no programa de Pós-Graduação em Letras. Email: [patriciadallatorredt@gmail.com](mailto:patriciadallatorredt@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0001-6037-8927>

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, a qual teve suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Foram mapeados periódicos científicos da área de Educação para melhor compreensão das tendências, discussões e fundamentação teórica sobre o tema Formação de Professores. Esta investigação ocorreu com base nas seguintes revistas: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação* (1979), *Pro-Posições* (1990) e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (1993), selecionadas pelo sistema *Webqualis* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e acessadas pelo SCIELO. O objetivo geral é compreender o que vem sendo debatido nas produções acadêmicas sobre formação docente, publicadas entre 2010 e 2014. Para isso, utilizou-se, predominantemente, o método qualitativo por meio da análise documental, com o auxílio de gráficos e tabelas. A partir de 43 artigos, realizou-se um mapeamento regional, institucional, categorização das principais tendências apresentadas pelo campo educacional, a saber: *Formação de professores, antropologia, cultura e identidade; Formação de professores e a instrumentalização do saber e Formação de professores e suas influências políticas*, além do apontamento das fontes bibliográficas mais utilizadas pelos autores. Desse modo, as referências bibliográficas mais recorrentes, que se articulam às categorias, centram-se em Acácia Kuenzer, Mourice Tardif, Demerval Saviani, José Contreras e Paulo Freire. Por meio destes dados, nota-

se que as pesquisas científicas sobre formação de professores predominam-se na Região Sul e Sudeste do Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Campo educacional. Periódicos acadêmicos.

## TRENDS OF THE TEACHERS EDUCATION ON BRAZILIAN ACADEMIC JOURNALS

### ABSTRACT

This study is a production of a Scientific Initiation, which was conducted by the support of Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Scientific academic journals of the Educational field were mapped for a better comprehension of the Teacher Education trends, discussions and theoretical substantiation. This investigation was based on the following *corpus*: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação* (1979), *Pro-Posições* (1990) e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (1993), selected from the CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Webqualis* system and gotten from SCIELO. The general goal is the understanding of what have been debated about teachers education on academic scope, published between 2010 and 2014. Therefore, it was used the qualitative methodology by the documentary analysis, with aid of charts. From the data of 43 articles, it was made a regional and institutional mapping and categorisation of the main trends: *Teachers education, anthropology, culture and identity; Teachers Education and the knowledge instrumentalization; Teachers Education and its politics issues*, beyond the main bibliographic sources used by the articles' authors. Thus, the bibliographic results are related to the categories found, as Acácia Kuenzer, Mourice Tardif, Demerval Saviani, José Contreras and Paulo Freire. By means of this analysis, it is realized the scientific researches on teachers education are prevailing in the South and Southeast region of Brazil.

**Keywords:** Teachers education. Educational field. Academic journals.



# TENDENCIAS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PERIÓDICOS ACADÉMICOS BRASILEÑOS

## RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación de Iniciación Científica, que tuvo soporte de Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Fueron mapeados periódicos científicos del área de Educación para mejor comprensión de las tendencias, discusiones y fundamentación teórica sobre el tema de la Formación de Profesores. Esta investigación ocurrió con base en las siguientes revistas: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação* (1979), *Pro-Posições* (1990) y *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (1993), seleccionadas por el sistema *Webqualis* de CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) y accedidas por SCIELO. El objetivo general es comprender lo que se viene debatiendo en las producciones académicas sobre formación docente, publicadas entre los años 2010 y 2014. Para eso, se utilizó, predominantemente, el método cualitativo por medio del análisis documental, con el auxilio de gráficos y tablas. A partir de 43 artículos seleccionados, se realizó un mapeamiento regional, institucional, categorización de las principales tendencias presentadas por el campo educacional, a saber: *Formación de profesores, antropología, cultura e identidad; Formación de profesores y la instrumentalización del saber y Formación de profesores y sus influencias políticas*, además del apunte de las fuentes bibliográficas más utilizadas por los autores. De ese modo, las referencias bibliográficas más recurrentes, que se articulan a las categorías, se centralizan en Acácia Kuenzer, Mourice Tardif, Demerval Saviani, José Contreras y Paulo Freire. Con estos datos, se nota que las investigaciones científicas sobre formación de profesores predominan en la Región Sur y Sudeste de Brasil.

**Plabras clave:** Formación de profesores. Campo educacional. Periódicos académicos.

## Introdução

O levantamento das tendências acerca da formação docente em periódicos acadêmicos promove um conjunto de dis-

cussões para se pensar como este processo é concebido pelos estudiosos da área e quais aspectos a implicam, inserida no campo educacional brasileiro. Neste estudo, a formação de professores foi analisada por uma perspectiva abrangente que envolve desde questões políticas à identidade dos professores e como estas características influenciam as práticas pedagógicas e o próprio sujeito-docente.

O termo “formação” é amplo em sua conceitualização no contexto da Educação. Contudo, utilizando-se da lógica de António Nóvoa (1999), a formação pessoal e profissional são construídas simultaneamente e se complementam, ao afirmar que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1999)

Antes de mais nada, “*O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.*” (Nias, 1991 *apud* Nóvoa, 1999) Nesse sentido, prossegue uma interação entre o que constitui a personalidade e a profissionalidade do docente ao constituir suas respectivas identidades. Ainda de acordo com o autor, a formação possui um viés de práticas individuais e coletivas; sendo que as primeiras podem ser úteis na aquisição de técnicas cognitivas, mas proporcionam um isolamento que concebe o professor apenas como transmissor de um saber não engajado à profissão. Já a dimensão coletiva opera numa emancipação profissional que

contribui para uma produção e incorporação autônoma de saberes e valores.

A partir desta perspectiva, pretende-se discutir, neste artigo, como e por quais autores a formação docente é debatida, entre o período de 2010 a 2014, em revistas acadêmicas. Sistematizado em duas etapas, a primeira parte deste trabalho constitui a descrição do *corpus* utilizado, a metodologia adotada e um mapeamento institucional e regional dos artigos analisados. Na segunda parte, apresentam-se três principais categorias a respeito da formação de professores, que se relacionam com a principal bibliografia citada pelos autores destes artigos.

### **Articulação de sentidos entre o *corpus* da investigação e sua discussão central: formação docente no campo educacional brasileiro**

Como fonte de pesquisa, têm-se os seguintes periódicos brasileiros *qualis* A1: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, fundada em 1979, publicada pelo CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) – Campinas/SP; *Pro-Posições*, criada em 1990, publicada pela Faculdade de Educação, UNICAMP – Campinas/SP e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, instituída em 1993 e publicada pela Fundação Cesgranrio – Rio de Janeiro/RJ. Por meio dos seus artigos publicados entre o período de 2010 a 2014, pretende-se discutir algumas tendências, a saber: características das revistas, uma relação de títulos dos artigos dos periódicos e gráficos demonstrando as regiões e as afiliações às quais os autores dos artigos pertencem, além da análise dos artigos a partir de categorias estabelecidas e a bibliografia mais utilizada pelos autores dos artigos.

A importância da contextualização dessas revistas acadêmicas é desvelar suas estruturas e colocá-las como importantes instrumentos de construção de sentido no discurso do campo educacional e compreender a construção identitária destes veículos de comunicação científica. A análise do corpo editorial de cada periódico é relevante para se observar as regiões e instituições de origem dos integrantes das revistas e, dessa forma, compreender a contextualização do que faz o tema formação de professores estar tão presente em algumas regiões e escasso em outras.

No editorial internacional da revista *Educação e Sociedade*, por exemplo, há predominância de autores de instituições europeias em Portugal, França, Reino Unido e Espanha; americanas no Canadá e nos Estados Unidos; sul-americanas em Argentina e no Chile; e da América Central, no México. A maioria do corpo editorial brasileiro se concentra na Região Sudeste do país: Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Campinas.

Em *Pro-Posições*, a maioria do conselho editorial estrangeiro é proveniente de países como Argentina, França e Itália. Já o conselho brasileiro é novamente predominado por instituições da Região Sudeste, representada pela Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Oeste Paulista, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense. O conselho editorial estrangeiro de *Ensaio* é composto por instituições chilenas, uruguaias, portuguesas, canadenses e norte-americanas. Porém, os editores brasileiros são hegemonicamente da Região Sudeste do país, em: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio,

Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Católica de Petrópolis.

No que se refere aos conselhos editoriais brasileiros, percebe-se que a maioria encontra-se na Região Sudeste, Universidade Estadual de Campinas, presente nas três revistas: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Rio de Janeiro estão em duas revistas, *Pro-Posições* e *Ensaio*, e Universidade Federal de Minas Gerais, presentes somente em *Educação e Sociedade*. A maioria dos integrantes do corpo editorial estrangeiro do continente americano tem nacionalidade argentina, chilena, uruguaia, norte-americana e mexicana. Em relação aos europeus, há predominância dos editores de Portugal, França, Espanha, Reino Unido e Itália.

O corpo editorial permitiu verificar a disposição nas diferentes regiões brasileiras e internacionais dos pesquisadores que constituem o conjunto de vozes no campo educacional sobre distintos temas e aspectos da educação. Os membros do corpo editorial do Brasil são, em sua maioria, da Região Sudeste; já a maior parte dos membros estrangeiros pertence ao continente americano e europeu, com grande contribuição deste último.

### **Processo metodológico**

Com o intuito de facilitar a identificação dos principais dados dos periódicos acadêmicos, totalizando 43, elaborou-se um protocolo para análise de cada artigo selecionado sobre formação de professores, com as seguintes informações: título do periódico, qualificação, ano, volume, título do artigo, autores, filiações, palavras-chave, síntese do resumo e resumo original; além de um

pequeno quadro para checagem das etapas que constituem a redação do resumo, como se vê a seguir:

<b>Periódico:</b> Pro-posições	<b>Qualis:</b> A1			
<b>Ano:</b> 2013	<b>Volume:</b> 24			
<b>Título do artigo:</b> ETNOEDUCAÇÃO PATRIMONIAL – REFLEXOES ANTROPOLOGICAS EM TORNO DE UMA EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
<b>Autores:</b> Gilmar Rocha; Adriana Russi; Johnny Alvare.				
<b>Filiações:</b> UFF/UNIRIO				
<b>Palavras-chave:</b> educação; patrimônio; Oriximiná; formação de professores.				
<b>Síntese do resumo:</b> Neste artigo discute-se antropologia em relação à formação docente com o objetivo de contribuir para a atuação da pesquisa na formação de professores da rede pública de Oriximiná. Para isso, adota-se como metodologia pesquisas etnográficas em comunidades locais, almejando como resultado instrumentalização no processo de construção, práticas educativas interdisciplinares e uma percepção fundamental ao patrimônio local.				
PARTES DO RESUMO	DISCUSSAO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
SIM	X	X	X	X
NAO				
<b>Resumo original:</b> O texto apresenta alguns resultados parciais do projeto de pesquisa, ainda em curso, sobre educação patrimonial em Oriximiná/PA, no qual se articulam a experiência de extensão com a pesquisa etnográfica realizada em diversas comunidades locais. O objetivo é o de contribuir para a formação dos professores da rede pública de ensino, como sujeitos pesquisadores, nas comunidades onde atuam, tendo por fim a sua instrumentalização no processo de construção, em conjunto com os alunos, e de práticas educativas interdisciplinares, fortalecida por um olhar sensível ao patrimônio cultural local.				

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Com base nas referências do protocolo foi possível desenvolver um quadro com a relação dos títulos dos artigos e produzir gráficos que apontam de que regiões do país e do exterior os autores pertencem e outros gráficos que apresentam as filiações (Instituições de Ensino e/ou Pesquisa) dos autores. Dessa forma, foi possível iniciar um panorama dessas revistas no campo educacional brasileiro, ou seja, identificar como estão distribuídas as contribuições científicas do país e do exterior. Ademais, pôde se ter ideia de qual é a tendência de publicação dos periódicos, no que diz respeito aos temas escolhidos.

Dos 43 artigos, foram analisados os textos na íntegra de 19, pelos quais foram embasados a elaboração das seguintes categorias: *Formação de professores, antropologia, cultura e identidade; Formação de professores e a instrumentalização do saber e Formação de professores e suas influências políticas*, além de ter sido investigada a bibliografia predominante nos artigos. Cabe destacar que este panorama se restringe aos anos de 2010 até 2014 e centra-se na formação docente.

É fundamental apontar que a abordagem de pesquisa qualitativa se caracteriza complexa uma vez que envolve a essência do ser humano. Apesar de se ter critérios e técnicas para a seleção dos dados e análise, há um contexto social, ideológico e cultural que influencia os resultados finais (LUDKE e ANDRÉ, 2003). Teve-se o objetivo de analisar os dados de maneira imparcial, contudo, é inevitável a imparcialidade total, uma vez que ela consiste na subjetividade de interpretação de outros indivíduos, autores dos documentos em questão. Ainda de acordo com as autoras, este tipo de análise é uma fonte “rica e estável” (IDEM, p. 45, 2003), vantagem que contribuiu para a investigação das fontes bibliográ-

ficas mais utilizadas pelos autores, pois eles se remetem a textos mais antigos.

## Características gerais dos artigos científicos

A partir dos títulos dos 43 artigos sobre formação de professores, observam-se particularidades sobre o que este processo de formação implica e os temas predominantes acerca disto. Assim, os títulos buscam sintetizar os temas abordados e, conseqüentemente, tem-se uma visão geral das tendências temáticas que as revistas estudadas apresentam.

Nota-se que em *Educação e Sociedade*, a discussão a respeito da formação de professores é abrangente, ao estar relacionada a diversos aspectos como práticas pedagógicas, políticas educacionais, educação para jovens e adultos, Ensino Médio, Ensino Superior, ao Plano Nacional de Educação, e formação docente em Portugal e Espanha. As escolhas temáticas dos textos selecionados referem-se aos diversificados campos de conhecimento específico da Educação. Em *Pro-Posições*, a formação de professores está interligada à arte, à formação continuada, à área de Ciências Biológicas e História, mas a predominância é de temas sobre antropologia/etnografia e práticas docentes, envolvendo a leitura, a memória, a experiência, bem como os sentidos que essas categorias apresentam na formação.

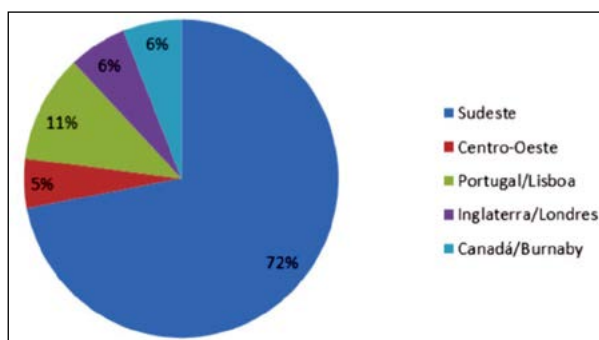
Por fim, no periódico *Ensaio*, apesar de haver temas que articulem formação com educação superior, diretrizes curriculares e formação continuada, o que prevalece é a preocupação com as políticas públicas educacionais centralizadas na Educação Básica, na reforma educacional tendo em vista o PNE (Plano Nacional de Educação).



## Aspectos regionais

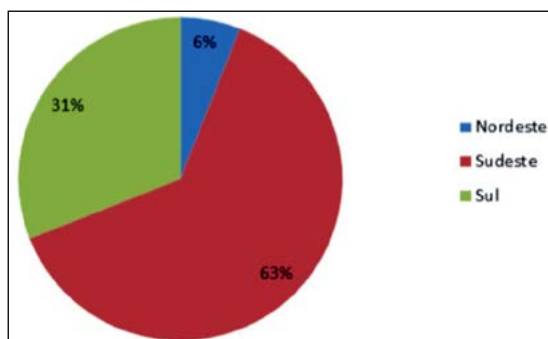
O mapeamento regional das instituições é fundamental para verificar como a pesquisa acadêmica sobre formação docente encontra-se distribuída no campo educacional brasileiro. Os três gráficos a seguir representam as regiões das instituições às quais os autores dos artigos de cada revista em estudo estão afiliados:

Figura 1 – Gráfico por regiões



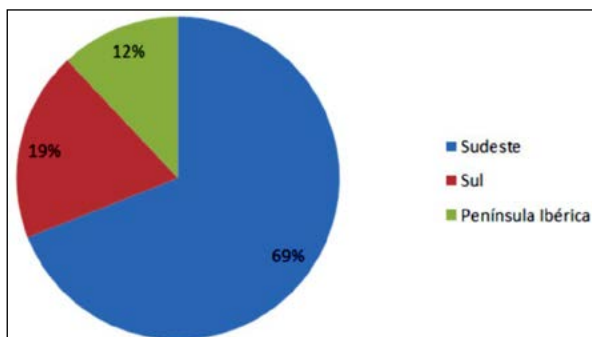
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, 1979.

Figura 2 – Gráfico por regiões



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de *Pro-Posições*, 1990.

**Figura 3** – Gráfico por regiões



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1993.

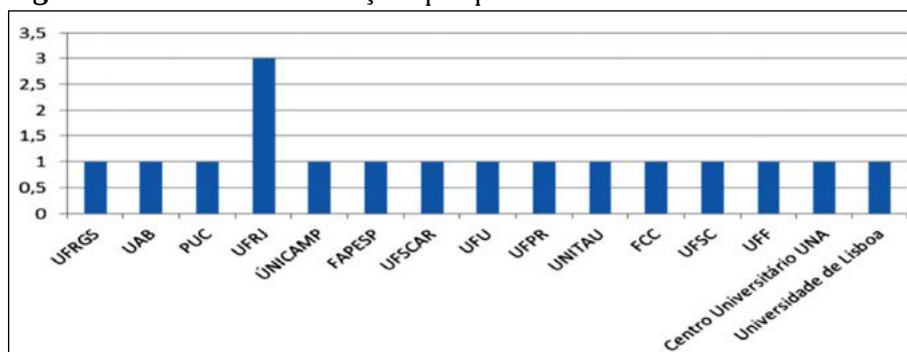
Com base nestes dados, vê-se que o predomínio das instituições encontra-se na Região Sudeste do Brasil. No entanto, pode-se constatar uma grande quantidade dos autores na Região Sul e assinala-se uma minoria deles nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste. Os periódicos *Educação e Sociedade* e *Ensaio* possuem autores internacionais da Península Ibérica, Inglaterra e Canadá. A maior parte dos autores pertence à região Sudeste, porém, os gráficos apontam uma escassa representação nas regiões Nordeste e Centro-Oeste e não se verifica contribuição de autores do Norte. No que se refere à presença internacional, aponta-se, em sua maioria, a América do Norte (Canadá) e a Europa, (Portugal, Espanha e Inglaterra).

Portanto, vê-se que pesquisas sobre o tema formação de professores, nas três revistas em estudo, centram-se na região Sudeste do Brasil e no continente Americano. Percebe-se, com isso, um desequilíbrio regional nesses debates, certamente, concentrando o poder de voz em direcionamentos teóricos geopoliticamente localizados para esta temática de pesquisa. No caso brasileiro, por exemplo, percebe-se uma fraqueza de voz desta abordagem do tema nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

## Aspectos institucionais

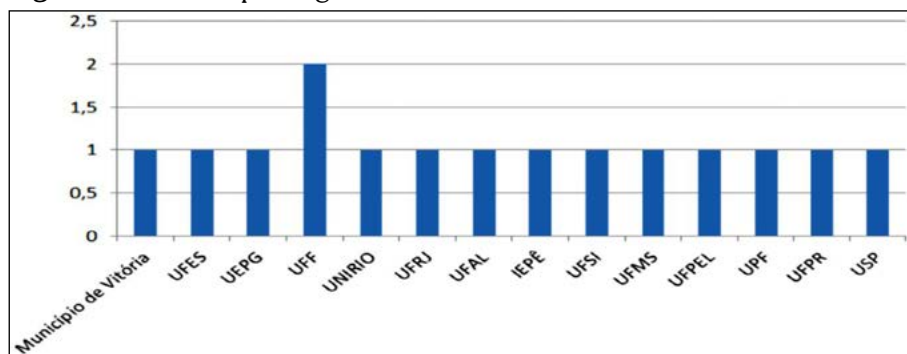
A busca de dados sobre as instituições onde se fala sobre educação, possibilita identificar em quais locais do Brasil e do exterior há mais preocupação em pesquisar sobre formação docente. Os gráficos subsequentes demonstram as instituições às quais os autores pertencem em cada um dos periódicos:

**Figura 4** – Gráfico de instituições por periódicos



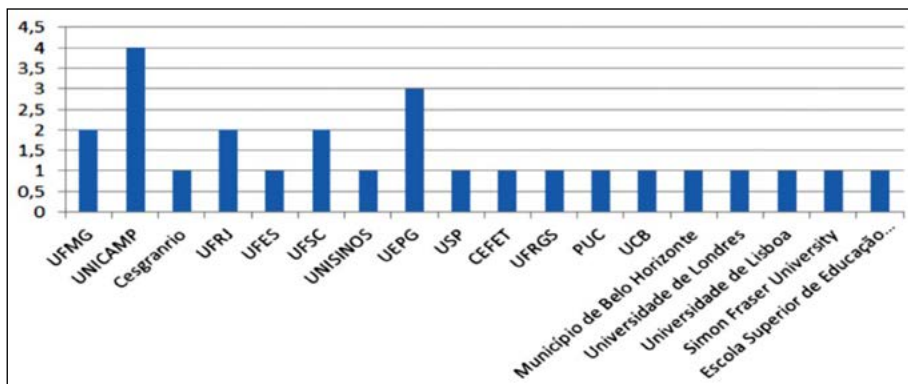
**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, 1979.

**Figura 5** – Gráfico por regiões



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de *Pro-Posições*, 1990.

Figura 6 – Gráfico por regiões



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1993.

Estes gráficos permitem notar que as regiões Sudeste e Sul do Brasil ainda prevalecem. Os periódicos possuem publicações oriundas de instituições do Centro-Oeste e do Nordeste, como minoria, entretanto, cabe destacar que Sudeste e Sul prevalecem com uma significativa quantidade em relação às outras duas. Essa maioria está representada pelas seguintes instituições em destaque: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Não há periódicos vinculados às instituições do Norte.

No entanto, os periódicos de *Educação e Sociedade* e *Ensaio* apresentam vinculações com instituições estrangeiras, dos seguintes países: Espanha, Portugal, Inglaterra e Canadá, com a maioria em Portugal. Nota-se que a discussão sobre a formação de professores, no período determinado, informa que o campo

educacional brasileiro, concentra os esforços de publicações e destaque nas Regiões Sudeste e Sul, tal predominância é representada pela maioria das instituições do Sudeste. Porém, não constam contribuições sobre o assunto na região Norte do Brasil e destaca-se a presença de instituições internacionais europeias.

### **Principais tendências acerca de formação de professores**

Nesta parte, serão apontadas e analisadas as principais abordagens teóricas, bem como a bibliografia utilizada como suporte, pelos autores dos artigos, em cada um dos temas categorizados. O exercício de categorizar foi fundamentado em identificar os assuntos centrais dos 19 artigos.

### **Formação de professores, antropologia, cultura e identidade**

Nesta categoria, percebe-se que a formação docente é abordada por três perspectivas: antropológica, cultural e identitária. A primeira consiste em enxergar a formação docente por um viés formativo que vai além da profissionalização instrumental e atinge um olhar sensível à construção e constituição desse sujeito na sociedade.

Enquanto a antropologia permite enxergar o processo de formação docente e se atém a ele, busca compreender e dimensionar a trajetória do profissional docente misturando, por vezes, aspectos intrínsecos à ação docente e também aspectos pessoais e individuais; na perspectiva cultural, o que está em jogo é a construção dos sentidos da profissão docente como expressão e refração (Bakhtin, 1995) das mediações culturais (Martín-Barbe-

ro, 1992) que engendram o docente, enquanto sujeito, bem como isso surte efeito nas práticas pedagógicas. Trata-se do poder e da organização cultural que age sobre a formação de professores. Sobre a terceira perspectiva, a identidade profissional é forjada no processo cultural em que o profissional está, constantemente, em contato, isto é: o espaço de formação inicial e a instituição escolar (PATTO, 2004). O docente está inserido em um determinado sistema que representa uma cultura que o molda, fruto de uma construção sociocultural e histórica agentes.

A metodologia Etnobiográfica e biográfica, recorrentes nos artigos desta categoria, permitem um olhar mais acusado aos detalhes do ambiente no qual o sujeito habita, seus valores, ideologia e a maneira de conduzir a vida, como se dão as práticas cotidianas “naturalizadas” que são construídas ao longo do tempo. A observação e a presença do investigador nesse ambiente o oportunizam não apenas a conhecer o funcionamento dos hábitos e da rotina, mas também a sentir esta atmosfera. Desse modo, há uma compreensão mais eficaz de como isso influencia na formação do docente enquanto sujeito.

Verifica-se que a formação de professores para esta categoria se atém a aspectos menos instrumentais e mais estruturantes da profissão docente, isto é: do diálogo entre aspectos institucionais/ escolares e conformações da profissão docente oferecidas pela formação inicial. O que se quer dizer exatamente é que o entendimento sobre a formação de professores considera seus atores ou sujeitos e não se atém aos procedimentos instrumentais em busca de uma ideia de êxito. Aproveita-se o cotidiano amparado na cultura em que este sujeito apresenta seu espectro de ação. É um olhar de quem está no campo em combate constante com

seus dilemas ortodoxos ou heterodoxos, mas fincado nesta arena. É a voz emitida de dentro para fora do campo.

Destaca-se, ainda, nos artigos selecionados por esta pesquisa, a grande quantidade de autores estrangeiros na bibliografia. Isso demonstra que estamos em conato com as ideias, as tendências e o olhar do outro (estrangeiro). Diante disso, coloca-se a questão: como os brasileiros se apropriam das contribuições estrangeiras no âmbito de uma relação cultural própria?

Aborda-se a formação de professores considerando as transformações curriculares ocorridas, principalmente, nos anos 90 e 2000 em que o caráter combativo (crítico e ideológico), como podemos observar em Tomáz Tadeu da Silva (1999), divide espaço com questões de ordem subjetiva e nesse movimento os aspectos individuais estão atrelados à noção de cultura e no nosso caso, numa cultura latino-americana, portanto, híbrida e diversificada, ganha a cena por meio de temas como a multiculturalidade.

Em contraste com metodologias Etnobiográficas e biográficas, que consistem no olhar dos sujeitos, a análise documental se restringe ao acesso do texto. Ao ser interpretada por outro sujeito, envolvem muitas subjetividades, com risco de influenciar nos resultados finais pela falta de objetividade e evidência dos dados. Nesse sentido, a escolha dos léxicos e dos principais pontos de análise nunca são arbitrários, pois envolvem ideologia, valores e sentimentos (LUDKE e ANDRÉ 2003).

Além dos principais autores citados ao longo do texto, destaca-se para esta categoria Bourdieu (1979), que articula a relação da cultura escolar com a inserção do ser humano na sociedade. As formas de investimento escolar estão relacionadas com a transmissão doméstica de capitais culturais que aparecem em três

estados: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. O primeiro estado do capital cultural está relacionado ao processo de incorporação de algo que se torna muito pessoal, integrante da pessoa “é um ter que se tornou ser” (Bourdieu, 1979, p. 4), é um *habitus*<sup>1</sup> que se cultiva, não sendo possível sua transmissão imediata; o objetivado representa bens materiais que simbolizam capitais econômicos e o institucionalizado, porta um valor escolar social autônomo.

Desse modo, contextualizam-se os três aspectos dessa categoria, são eles: antropologia, cultura e identidade na perspectiva da formação docente. Os indivíduos se encontram numa cultura escolar que se inicia desde seus primórdios, logo, essa prática de frequentar o ambiente escolar permeia esses três capitais culturais mencionados pelo autor de forma que um está interligado ao outro. Essa transmissão doméstica abrange um meio social e cultural que refletem, fortemente, no ambiente escolar, explica-se porque a formação acadêmica se encontra tão próxima dos aspectos pessoais, pois de acordo com a transmissão dos capitais, cada indivíduo encara, diferentemente, o simples ato de se locomover até a escola ou à instituição de ensino, como ele se identifica perante as instituições de ensino.

## **Formação de professores e a instrumentalização do saber**

A relevância desta categoria se pauta no debate sobre a influência da instrumentalização das práticas pedagógicas na for-

<sup>1</sup> Conforme Bourdieu (1983), o conceito de *habitus*\* é compreendido como um conjunto de ideologias e valores que levam o indivíduo a viver e a pensar de determinada maneira, seu modo de ser e existir.



mação de professores. Apresentar-se-ão artigos que discorrem sobre o mesmo tema, mas em perspectivas metodológicas e teóricas distintas como a análise do discurso e análise documental. Contudo, todos os artigos desta categoria abordam a formação por um olhar atento e sensível ao criticar a excesso pela técnica e a reprodução do conhecimento recorrente nas práticas de ensino e aprendizagem. Portanto, a seguir, pretende-se apresentar os resultados obtidos e identificar as tendências para qual a formação docente se volta e, como isso, se dá no campo educacional.

Dessa forma, Barreto (2012) apresenta uma crítica à substituição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC'S) pelas práticas pedagógicas, nas quais os docentes se utilizam das tecnologias, mas não as questionam e, principalmente, não percebem o impacto dessa tecnização em sua formação. No Ensino a Distância e no *e-learning*, por exemplo, os docentes não são levados a questionar sua melhor abordagem, mas apenas a aceitarem a forma como lhes são aplicados. Assim, pela análise documental de leis, decretos, resoluções, pareceres, planos e programas que contemplam as TIC's, realizada pelos autores, verifica-se uma reconfiguração da formação docente que se volta à reprodução das práticas pedagógicas, pois, as tecnologias não são utilizadas de maneira fundamentada, mas descontextualizadas e automatizadas.

A Análise do Discurso nesses documentos permite enxergar que os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos se voltam a uma tendência de formação instrumentalizada, portanto, dissociada das práticas pedagógicas. Para apresentar uma discussão sobre o tema, utilizaram-se autores como Manuel Castells, Mattelart e Érick Felinto que abordam a relação da tecnologia, estudos midiáticos e comunicação com a cultura, história, sociologia, linguística e

literatura. Já para essa metodologia empregada, Jesús Martín-Barbero contribui para se pensar a cultura contemporânea.

Exclusivamente pela análise documental, Selles e Andrade (2013) e Cruz Junior et al (2014) realizam uma crítica à instrumentalização, dizendo que o privilégio da técnica em prol de uma formação, considera aspectos mais amplos das práticas pedagógicas metodológicas, históricas e culturais. A formação docente está diretamente relacionada com os saberes e experiências (TARDIF, 2002) sociais que influenciam na práxis profissional.

Nele, destaca-se Gauthier (2006), que contribui com a investigação das práticas de ensino e aprendizagem e Donald Schon, que se pauta nos estudos sobre a formação de professores, discutindo a partir de uma epistemologia que não valoriza o conhecimento científico cultural e a existência de um conhecimento acadêmico técnico-científico que desvaloriza o saber pedagógico (DUARTE, 2003). É um sujeito diante do seu êxito e do seu fracasso. É a “reflexão sobre a ação” desse sujeito diluído no espaço do campo. Cruz Junior et al (2014) assinalam que a formação docente é investigada e analisada por meio dos próprios alunos (seus relatórios de estágio).

Essa metodologia permite enxergar como esses alunos de licenciatura concebem as práticas pedagógicas desde as aulas teóricas e expositivas sobre o assunto até sua atuação na sala de aula. Para tanto, utiliza-se novamente, Gauthier que trata do saber docente e Contreras (2002) para discorrer sobre a autonomia do professor, que conduz a discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem na formação inicial. Em um dos relatórios, chama-se atenção para a seguinte ocorrência: os alunos demonstraram resistência ao estagiário experimentar uma abordagem pedagógi-

ca não autoritária e não punitiva, como costumava ser na escola em questão.

Verifica-se um aprisionamento à ortodoxia e à rigidez autoritária dos métodos reprodutivos com caráter de poder, nos quais o professor “manda” e o aluno “obedece”. Trata-se de uma representação de escola em que a ordem e a disciplina parecem representá-la. Percebe-se, neste momento, a presença forte da ortodoxia do campo (Bourdieu, 1983) e se permite pensar que a formação docente amparada em aspectos mais estruturantes (históricas, culturais, pedagógicas, por exemplo) pode permitir uma reação (heterodoxa) a esta lógica rígida e autoriza. Isto proporciona um novo olhar sobre as relações de ensino, olhar este, que considera uma relação mais dialógica (Bakhtin, 1995) e coletiva, permitindo, assim, presenças autorais.

Com esse tema, articula-se a relação entre professor e aluno sobre a qual Noblit (1995) discorre; por questões culturais de organização do ensino, o professor é obrigado a lidar com o poder na sala de aula, logo, é fundamental que ele seja utilizado por uma ética baseada no desvelo. Isso proporciona uma relação construtiva e harmônica, que propicia ao aluno desenvolver suas habilidades intelectuais e sociais e também ao professor, a desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira humanitária. No que diz respeito a outro artigo, Rosso et al (2010) critica a influência da organização legislativa na instrumentalização docente. Por meio de análise qualitativa e quantitativa, constatou-se que há uma tendência adaptativa à legislação pós-LDB, instrumentalizando as licenciaturas. Portanto, valoriza-se, culturalmente, a formação docente que é movida por um currículo técnico e racional em relação às práticas pedagógicas mais estruturantes.

Por meio de um questionário aplicado aos professores, o problema menos citado pelos licenciandos é o das práticas pedagógicas, eles priorizaram em mencionar problemas maiores, segundo os mesmos, como a escola, em seguida, os alunos e depois os professores. Certamente, os elementos de uma escola, como sua gestão, corpo docente, discente e infraestrutura, são essenciais. Contudo, chama-se atenção ao fato de os alunos considerarem a qualidade das práticas pedagógicas o ponto menos relevante, ou seja, assim como os currículos, agem e principalmente pensam de maneira instrumentalizada. Rosso et al (2010) utilizam Magda Soares para discutir letramento, leitura e formação de professores e Robson Loureiro para abordar questões referentes à linguagem, aliada à sociologia, filosofia, história e à política da Educação.

Portanto, esta categoria permitiu verificar que para os autores destes artigos, a formação docente é atribuída a uma instrumentalização que impossibilita os professores articularem o conhecimento específico do conteúdo com as práticas pedagógicas. Instrumentalização esta, que provém desde a organização política dos currículos, que são fragmentados, ao modo como os futuros docentes pensam suas metodologias de ensino e aprendizagem.

### **Formação de professores e suas influências políticas**

Antes de fazer os apontamentos sobre esta categoria que se trata das políticas educacionais, é relevante destacar que o acesso às produções científicas se denomina uma política educacional de inclusão aos privilegiados ou de exclusão aos marginalizados. Pois a imprensa periódica é um meio midiático do qual seus autores

participam publicando, assinando-a ou deixando de fazê-lo (Caspard, 1993, p. 93 *apud* Denice Catani, p. 177, 1996). A dinâmica de circulação e de elaboração seleciona onde e quem tem acesso aos periódicos, uma vez que ela se restringe a um espaço de luta entre integrantes de um mesmo campo que possuem interesses em comum (Bourdieu, 1983).

Existe uma política engajada no trânsito que ocorre entre os campos; isso é possível porque há capitais culturais específicos que permitem o movimento dos indivíduos ao acesso ou não a estes periódicos. Nesse sentido, essas revistas acadêmicas também são utilizadas como instrumento que proporcionam espaço ao indivíduo dentro dos campos, pois ao entrar em contato com os periódicos, observa-se qual política do campo educacional se permeia sobre eles e, principalmente, a política cultural que os compõe.

Todos os aspectos a considerar sobre as revistas possuem uma significação cultural; a sua apresentação na página online, as normas de publicação exigidas na estrutura textual de artigo, seu período de publicação quadrimestral ou trimestral, o seu *qualis*, a seleção de quem tem permissão para publicar e, principalmente, a seleção de quem compõem o corpo editorial nacional e a internacional. Estas características marcam uma ideologia e uma hierarquização política no campo. Sendo assim, esta categoria tem o objetivo de discorrer sobre a organização política que rege a formação docente.

Há uma política que controla como deve ser o perfil da formação de professores e os processos pelos quais se deve passar para exercer a profissão. Este processo está embasado numa cultura que dita as regras estrategicamente com um objetivo geral de

se formar de maneira instrumentalizada, técnica e aligeirada para o mercado de trabalho. A desvalorização da profissão faz com que haja falta de interesse da população e, conseqüentemente, vai surgindo uma sociedade com uma cultura que não valoriza o ensino e a aprendizagem.

De acordo com os artigos, os dados apontados pelas análises do Plano Nacional de Educação e pelas legislações pós-LDB (2010-2020) são preocupantes, uma vez que apresentam um movimento político para suprir a defasagem docente de forma rápida e desqualificada. As condições de oferta dos cursos de Ensino a Distância não são satisfatórias, pois não há um perfil claro profissional a ser atingido (GATTI E BARRETO, 2009). Em outros países se verifica essa prática de ensino e aprendizagem a distância com mais tempo de experiência, enquanto no Brasil está havendo uma “proliferação” dessa oferta. A grande questão é não se ter conhecimento suficiente para a aplicação (GATTI, 2014).

No Brasil, a maioria dos cursos de licenciatura oferece muitas vagas no período noturno, frequentemente destinadas a quem trabalha durante o dia, além das diversas aprovações pelo MEC do curso a distância, comprometendo, assim, a qualidade desse oferecimento. A própria estrutura do curso permite um espaço às pessoas que escolhem por ele como uma “segunda opção” de trabalho ou apenas pela certificação de um curso superior. Esse tipo de oferta propõe suprir, rapidamente, a falta de professores por meio de uma mão-de-obra barata da profissão, e, assim, gerando uma desvalorização e falta de interesse da população em seguir a carreira.

O Ensino a Distância desvincula a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, aspectos de suma importância durante

a formação inicial. Os currículos são organizados de forma fragmentada de modo que não haja contato entre o Ensino Superior e o Ensino Básico e que o futuro docente não tenha base teórica e nem de experiência para pensar suas práticas pedagógicas. Leda Sheibe (2010) critica a maneira mecanizada do EaD, contudo, chama atenção para a mesma forma mecanizada como os cursos presenciais de licenciatura se caracterizam. A partir disso, percebe-se que a organização e a lógica instrumentalizada se apresentam no currículo para ambos os cursos, pois a cultura de formação que os constituem é a mesma.

Apesar de se ter a presença docente numa sala de aula, continua havendo a reprodução do conhecimento, as práticas pedagógicas instrumentalizadas, as diversas formas falhas de avaliação e a desvalorização do ensino e pesquisa. Em muitos currículos dos cursos de licenciatura não é exigido que o aluno perpassa pela experiência de pesquisar. Na maioria dos casos, o aluno que não se interessa pela pesquisa, desconhece a relevância disso como essência da sua formação docente. A raiz do problema tem início no próprio livre arbítrio do futuro docente em não decidir viver essa experiência para compreender o quão importante ela é para a profissão com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas.

A metodologia predominante utilizada pelos autores dos artigos foi a análise documental do Plano Nacional de Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação por um olhar crítico. Com o auxílio de Vasconsellos, que discorre sobre a visão sistêmica do PDE, além de Sguissardi que critica as agências reguladoras financiadoras como a CAPES, por exemplo. De acordo com Barroso (2005), esse processo é mais regulador do que de controle,

uma vez que o estado tem o papel de conceber, financiar e avaliar, pois ele regula dentro de um perfil que deseja. Verifica-se que há uma apuração do que se permite ou não ser discutido. Nesse sentido, destaca-se a força política dos PNE's e PDE's sobre o controle e a vigilância dos sistemas.

A formação de professores no Brasil se volta a uma lógica política neopragmática cuja tem em vista a mercantilização e a reprodutividade do conhecimento. Pretende-se formar uma nova geração com uma perspectiva técnica do mercado de trabalho que objetiva o lucro, há uma clara lógica neoliberal de um “estado mínimo” e um “mercado forte”. Isso implica fatores que não consideram o aspecto “humano” dos indivíduos, no qual não há uma formação que não leva em conta que ele está inserido numa sociedade onde permeiam ideologias e valores distintos, como se pode encontrar reforço nas discussões realizadas por Ricardo Vieira (2013) e Amurabi de Oliveira (2013).

No mercado de trabalho atual não há respeito pelas profissões, logo, não há espaço suficiente para as pessoas escolherem uma área que gostam e acabam optando apenas por melhores condições de trabalho. Porém, isso reflete nas condições sociais e psicológicas do docente e, conseqüentemente, nos resultados de seu trabalho. A autora utilizada para discorrer sobre as más condições do trabalho docente foi Kuenzer (2011) que critica a lógica capitalista educacional e o ritmo industrial pelo qual ocorre a formação de professores no Brasil, além de se pautarem em Gatti para discutir sobre currículo. Percebe-se que à formação é atribuído um olhar clínico, ao utilizarem autores como Candau, Moreira e Hall para debater sobre o multiculturalismo nas análises do PNE, portanto, uma discussão fundamentada. Ademais, nos artigos do



PNE há incentivo à Pós-graduação, ao se enfatizar o salário em contraste à importância da formação e pesquisa na docência. Verifica-se a mesma lógica educacional capitalista que visa apenas capital econômico e desvaloriza a formação inicial, momento primordial de conscientização do que implica a profissão.

Em outros artigos selecionados, nota-se um viés político social que critica a falta de investimento na formação de professores rural e compara com as oportunidades e condições oferecidas na zona urbana, por exemplo. Há uma crítica às políticas públicas que não investem na formação continuada à população marginalizada economicamente, socialmente e culturalmente. Para essa discussão, utiliza-se Pineau (2008) que discorre sobre a condição humana em relação ao cotidiano na sala de aula que proporcione um ambiente melhor aos indivíduos. Também é mencionado Gadamer, numa perspectiva filosófica, e Bourdieu, na perspectiva sociológica.

Ainda nessa linha sociológica da política, especificamente, Nadia Fuhrmann e Fernanda Paulo (2014) defendem uma prática docente sem necessidade de formação específica para atuar na profissão com o objetivo de combater a marginalização da sociedade desfavorecida. Os autores criticam ideais políticos educacionais que não apoiam os trabalhadores que atuam como docentes sem a “licença” e criticam a falta de reconhecimento profissional.

Essa modalidade “não formal” pressupõe um conteúdo disciplinar extraclasse, que permite a presença de um educador sem formação superior que aplique atividades lúdicas, esportivas, psicossociais e de cidadania: seguimentos cujos se enquadram em programas socioeducativos e na educação popular. Segundo as autoras,

Complementar à educação curricular, entende-se por educação não escolar as atividades pedagógicas exercidas numa perspectiva da educação social, da educação não formal e da educação informal. Assim, nomina-se de educação social o conjunto organizado de conhecimentos científicos oriundos da Pedagogia Social, que subsidiavam processos didáticos, pedagógicos e metodológicos específicos para o desenvolvimento humano e social. Não tem por objetivo precípua o ensino curricular/ disciplinar, mas o despertar das potencialidades do indivíduo de acordo com o seu ciclo de vida, fortalecendo-o para a vida em sociedade a partir da consciência de cidadania. A metodologia da educação social remonta aos estudos dos alemães Mager e Diesterweg, por volta do ano de 1900. Esse modelo de ensino e aprendizagem pressupõe a articulação entre os saberes teóricos e os saberes advindos da prática do mundo da vida cotidiana, com o fim de arrefecer as situações de vulnerabilidade dos indivíduos com necessidade de proteção assistencial. Para a concretização da educação social de qualidade são imprescindíveis políticas sociais específicas e uma legislação que regulamente o ensino e o trabalho docente (DÍAZ, 2006) do professor socioeducativo em meio aberto. (FUHRMANN e PAULO, 2014)

A partir disso, entende-se uma preocupação sócio educacional que defende uma formação docente desvinculada da articulação entre os conhecimentos específicos do conteúdo às práticas pedagógicas. Uma vez que se trata de educação, por mais que seja a modalidade não formal pública, não se deve desvincular dos estudos pedagógicos das atividades que a envolvem. A partir do momento que se lida com outros seres humanos por meio de práticas educacionais, é fundamental uma preparação cognitiva sobre o assunto.

Ao invés do investimento nesse tipo de modalidade, seria mais eficaz o investimento nas políticas públicas educacionais em geral, pois o direito à educação faz parte de um dos requisitos básicos sociais, ou seja, ela já está inclusa nessa função social de não marginalização apesar de não funcionar como deveria. O real papel da escola é formar cidadãos que se preocupam com a sociedade, para tanto, sua função é formar pensadores e críticos autônomos para que realizem seus deveres sociais. Portanto, essa função de “não marginalização social” não deve ser responsabilizada à educação não formal pública, mas ser exercida pela Educação, com sua real função social.

Tendo estas considerações em vista, a tendência das políticas que organizam a formação docente está voltada a uma lógica mercantil e de privatização com uma influência mínima do setor público. Utilizou-se com frequência nos artigos Acácia Kuenzer para discorrer sobre o capitalismo exacerbado nas políticas educacionais e do ritmo industrial pelo qual a formação docente se dá.

A organização dos currículos das licenciaturas dita práticas pedagógicas e conteúdos específicos fragmentados e instrumentalizados, tanto no Ensino a Distância como no presencial. A principal a discorrer sobre o assunto foi Gatti. De acordo com a autora, não há uma padronização curricular que exija o mínimo de uma formação qualificada. O último aspecto predominante é a preocupação social pela qual os autores enxergam a formação doente; a ação política educacional deve considerar que os docentes se encontram em contextos sociais distintos, mais e menos favorecidos. Logo, conclui-se que não há um olhar antropológico voltado às políticas educacionais.

Esta categoria abrange o tema das duas categorias anteriores, são elas: *Formação docente, antropologia, cultura e identidade e Formação de professores e instrumentalização docente*. As políticas educacionais instrumentalizadas são constituídas por características culturais que envolvem a inserção do ser humano na sociedade e, conseqüentemente, cria-se uma identidade, um perfil de profissional.

### **Considerações finais**

A partir das contribuições de Bourdieu (1983), cujo define campo como um espaço caracterizado pelo jogo de forças entre seus integrantes, que, por sua vez, buscam espaços cada vez mais centrais e significativos nas instâncias de poder e de voz, promovendo a mobilização do capital cultural e das especificidades do campo, procurou-se dimensionar o papel das revistas nesse jogo de forças. Com base nos resultados obtidos, foi possível obter uma visão panorâmica acerca das tendências e perspectivas sobre a formação docente nos artigos publicados entre o período de 2010 a 2014, nos seguintes periódicos acadêmicos: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Pro-Posições e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.

Apesar de as revistas serem publicadas pela região sudeste do Brasil (Estado de São Paulo e Rio de Janeiro), não se justifica a escassez de produção acadêmica sobre a temática nas regiões Norte e Nordeste. Entende-se que a concentração de publicações no Sul e Sudeste brasileiro por se encontrarem mais no centro do campo educacional. Utilizando-se de algumas contribuições teóricas, ainda de Bourdieu, nessas regiões do país há indivíduos

com capitais culturais, econômicos e sociais que conquistam seu espaço no centro desse campo e lutam para conseguir manter sua posição. Existe uma organização política e sociocultural que dita regras para se alcançar o centro, assim como para a predominância da representação estrangeira, pelo continente europeu e norte, sobretudo, no eixo ibero-americano.

No mesmo sentido, a maioria dos autores dos artigos em questão, possui vínculo com instituições de Ensino e Pesquisa dessas regiões. Assinala-se que a predominância da discussão sobre formação de professores nessas regiões se explica por motivos de concentração e tradição, ligada ao tempo de existência, de Programas de Pós-graduação em Educação consolidados, como por exemplo: FE/USP, UNESP de Marília, FE/UNICAMP, UFRJ, UFF, PUC-SP, PUC-RJ, UFMG, UFPR, UFRGS. Aponta-se, que, apesar de a concentração das produções acadêmicas estar nas regiões Sul e Sudeste, este quadro aos poucos vem ganhando novo contorno com o surgimento ou aperfeiçoamento de centros de pesquisa de excelência em outras regiões do país. Nesse sentido, tendo em vista os resultados desta pesquisa com menor recorrência da discussão central nas regiões apontadas, justifica-se, como uma das principais razões, o compartilhamento do debate com esta revista, *Linguagens, Educação e Sociedade*, publicada pelo programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (Nordeste).

Por meio da leitura sistematizada dos artigos selecionados nos três periódicos, buscou-se mapear e assinalar tendências do campo educacional brasileiro acerca da formação de professores, ao serem identificadas as seguintes categorias: *Formação de professores, antropologia, cultura e identidade, Formação de profes-*

sores e a instrumentalização do saber e Formação de professores e suas influências políticas. Destaca-se que as lutas no campo são intensas entre concepções tecnicistas ou neotecnicistas e tendências que consideram a formação mais ampla e estruturante (emancipadora e participativa/ histórica), portanto, privilegiando a formação em confronto com seu tempo-espço culturais.

De acordo com estes resultados, a organização dos currículos dita práticas pedagógicas instrumentalizadas, que não priorizam a articulação do ensino, pesquisa e extensão, além de não haver balanceamento entre os conhecimentos específicos do conteúdo e os pedagógicos. Mesmo consistindo nas “missões” das IES esta articulação não se apresenta em equilíbrio. Diante disso, defende-se uma vertente antropológica voltada à formação de professores que aborda o sujeito-docente e a sociedade, cultura e identidade que o permeiam. Atribui-se um olhar profundo e cauteloso para compreender que o processo de formação docente está atrelado a um processo individual e coletivo, universitário e institucional/ escolar, logo, não é possível analisar um aspecto dissociado do outro.

Ademais, nota-se uma relação das categorias identificadas com a bibliografia mais recorrente dos artigos em questão. Têm-se Kuenzer, que problematiza o capitalismo no âmbito educacional, Tardif, que discorre por um viés filosófico e antropológico da formação docente, Saviani que aborda a história da educação, além de Contreiras, que contribui para discussão sobre a autonomia do educador e Paulo Freire, numa perspectiva de educação *versus* liberdade.

O campo educacional brasileiro apresenta aspectos voltados a uma lógica mercantilista. A educação parece ser conduzida como “empresa”, há uma forte característica neoliberal, que não

considera os aspectos humanos dos profissionais da área, levando-os ao tecnicismo e à instrumentalização das práticas pedagógicas. Por consequência disso, tem-se uma formação que não contempla a função social do professor, logo, não executa seu papel de formar indivíduos críticos e capazes de refratar (Bakhtin, 1995) as lógicas de funcionamento do campo educacional. Pensa-se que o fortalecimento da discussão sobre formação de professores nas licenciaturas é essencial e, principalmente, quando tal discussão se dá a partir de uma perspectiva que considere que formar o sujeito-docente não é capacitá-lo, tecnicamente, mas situar sua ação subjetiva e coletiva em uma confluência de aspectos históricos, sociais e culturais.

Finalmente, o importante é lembrar que há a defesa do instrumental, porém, há também um combate a ele e este ambiente tenso e conflituoso marca a disputa saudável e necessária de ideários sobre a formação de professores, afastando a defesa de um único e autoritário posicionamento. As revistas acadêmicas, apontam e constituem arenas de debate onde a escolha da palavra por seus autores e a argumentação em prol de uma escolha ou de outra demarcam esta vivacidade, caracterizada por meio de marcadores de posições metodológicas e científicas no campo educacional brasileiro.

## Referências

BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Filosofia e marxismo da linguagem**. Cultrix, 1995.

BARRETO, M. R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out./dez. 2012.

BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

\_\_\_\_\_, P. **Os três estados do capital cultural**. In: Maria Alice e Afrânio Catani. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 71-79.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ JUNIOR, A. F; FONTE, S.S. D; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197-215, maio./ago. 2014.

DE OLIVEIRA, A. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir de Escolas Normais. **Pro-Posições**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 27-40. maio/ago. 2013.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria) **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1979. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0101-7330/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso)> Acesso em: 16/08/2015.

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 16/08/2015.



FUHRMANN, N; PAULO, F. S. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr./jun. 2014.

GATTI, B. A. Formação inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 24-55, 2014.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco. Representação no Brasil, 2009.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Edunijuí, 2006.

KUENZER, A. Z. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU. 2003.

MARTÍN-BARBERO, J; MUNHOZ, S. **Televisión y melodrama**. Bogotá: Tecer Mundo, 1992.

NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. Trad: Belmira Oliveira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**, 21(2), 119-137. 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PATTO, M. H. S. Formação de Professores: O lugar das humanidades. In: **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo. Editora Unesp, 2004. p. 61-76.

PRO-POSIÇÕES. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 1990. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 16/08/2015.

ROSSO, J. A, et al. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol.públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-824, out-dez. 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano educacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000.jul/set.2010.

SELLES, S. E; DE ANDRADE, E. P. Saberes docentes em formação: a pesquisa e a prática de ensino nas licenciaturas em Ciências Biológicas e História. **Pro-Posições.** Campinas, v. 24, n. 1, p. 109-122, jan/abr. 2013.

**SILVA, T. T da. Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora. 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 24

VIEIRA, R. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições.** Campinas, v. 24, n. 2, p. 109-123. maio/ago. 2013.

Recebido em: 06/05/2019

Aceito em: 22/08/2019

# DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL DIANTE DAS DIFERENÇAS

**ARTHUR EMANUEL LEAL ABREU**

Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais, na Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Possui graduação em Direito e especialização em Compliance, Lei Anticorrupção e Controle da Administração Pública, pela FDV.  
Email: [arthurlealabreu@gmail.com](mailto:arthurlealabreu@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-8437-8160>

**GILSILENE PASSON PICORETTI FRANCISCHETT**

Pós-doutora em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Direito pela Universidade Gama Filho. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da FDV. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos". Email: [gilsilenepasson@uol.com.br](mailto:gilsilenepasson@uol.com.br). <https://orcid.org/> <http://orcid.org/0000-0002-5515-5881>

## RESUMO

Este artigo busca discutir a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, diante do reconhecimento das diferenças existentes na sala de aula. Embora as escolas, tradicionalmente, forneçam um ensino uniforme e pretensamente igualitário, faz-se necessário considerar as multiplicidades inerentes aos alunos. Nesse sentido, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial como abordagens possíveis para lidar com as diferenças no ambiente escolar. Por meio do método dedutivo, identificamos as premissas dos dois movimentos e analisamos a possibilidade de conciliação entre elas. Assim, concluímos pela compatibilidade e, em especial, pela complementaridade das duas abordagens, possibilitando a construção de um projeto de educação intercultural, que reconhece e problematiza as diferenças. Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental, como articulador da ensinagem com o repertório dos estudantes e com as culturas locais. Dessa forma, torna-se possível efetivar o direito fundamental à educação de qualidade, por meio da incorporação dos multiletramentos e da

reflexão crítica decolonial, o que permite um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Multiletramentos. Pensamento decolonial.

## *FUNDAMENTAL RIGHT TO A QUALITY EDUCATION: PEDAGOGY OF MULTILITERACIES AND DECOLONIAL THINKING IN THE FACE OF DIFFERENCES*

### **ABSTRACT**

This article seeks to discuss the effectiveness of the fundamental right to a quality education, given the recognition of differences in classrooms. Although schools traditionally provide a uniform and allegedly egalitarian education, it is necessary to consider the multiplicities inherent to the students. In this sense, we present the Pedagogy of Multiliteracies and the decolonial thinking as possible approaches to deal with differences in the school environment. Through the deductive method, we identify the premises of the two movements and analyze the possibility of reconciliation between them. Thus, we conclude by the compatibility and, in particular, by the complementarity of the two approaches, enabling the construction of an intercultural education project, which recognizes and problematizes the differences. In this process, the teacher plays a fundamental role, as articulator of the learning contents with the students' repertoire and with the local cultures. In this way, it becomes possible to accomplish the fundamental right to a quality education, through the incorporation of the multiliteracies and the decolonial critical reflection, which allows a meaningful and contextualized teaching-learning process.

**Keywords:** Right to education. Multiliteracies. Decolonial thinking.

# *DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD: PEDAGOGÍA DE LOS MULTILETRAMENTOS Y PENSAMIENTO DECOLONIAL DELANTE DE LAS DIFERENCIAS*

## **RESUMEN**

Este artículo busca discutir la efectividad del derecho fundamental a una educación de calidad, dado el reconocimiento de las diferencias en las clases. Aunque las escuelas tradicionalmente proveen una educación uniforme y supuestamente igualitaria, es necesario considerar las multiplicidades inherentes a los estudiantes. En este sentido, presentamos la Pedagogía de los Multiletramentos y el pensamiento decolonial como posibles enfoques para abordar las diferencias en el entorno escolar. A través del método deductivo, identificamos las premisas de los dos movimientos y analizamos la posibilidad de conciliación entre ellos. Así, concluimos por la compatibilidad y, en particular, por la complementariedad de los dos enfoques, lo que permite la construcción de un proyecto de educación intercultural, que reconoce y problematiza las diferencias. En este proceso, el profesor desempeña un papel fundamental, como articulador de los contenidos de aprendizaje con el repertorio de los estudiantes y con las culturas locales. De esta manera, se hace posible el cumplimiento del derecho fundamental a una educación de calidad, mediante la incorporación de las alfabetizaciones múltiples y la reflexión crítica descolonial, que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y contextualizado.

**Palabras clave:** Derecho a educación. Multiletramentos. Pensamiento descolonial.

## **Introdução**

A educação é um direito fundamental, assegurado a todas as pessoas, e que envolve diversos responsáveis: a família, o Estado e a sociedade. Uma das principais instituições que concretiza esse direito é a escola. No entanto, a educação não se resume

à disponibilização de professores, ministrando aulas a um grupo de alunos. Ela pressupõe, também, o efetivo processo de ensino-aprendizagem, construído junto aos educandos.

Ocorre que cada indivíduo tem sua própria identidade: cada um tem sua história de vida, suas aquisições anteriores, suas preferências pessoais e suas habilidades construídas. Além disso, as identidades são marcadas pelas diferenças em relação ao outro: as características de um indivíduo assumem contornos delineados em confronto com o diferente, quando se é algo que o outro não é.

Nesse sentido, a escola é, notadamente, um espaço das diferenças. É ali que as crianças e jovens desenvolvem uma convivência com o outro, o diferente. No entanto, a própria escola – como instituição – parece ignorar a diversidade, oferecendo um sistema de ensino uniformizado. Desse modo, as diferenças não são incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário buscar alternativas que reconheçam e incorporem nas práticas escolares as multiplicidades existentes. Mais do que respeitadas, as diferenças precisam ser destacadas e analisadas de forma crítica. Nesse contexto, apresentamos dois movimentos: a Pedagogia dos Multiletramentos, que visa a trabalhar as multiplicidades de culturas e linguagens presentes na sociedade, e o pensamento decolonial, que propõe um resgate das culturas silenciadas pelos processos de colonização.

Pelo método dedutivo, identificamos as premissas básicas desses movimentos e buscamos relacioná-las, a fim de analisar a possibilidade de conciliação entre essas ideias, para aplicação em um projeto de educação intercultural, que se aproprie das diferenças e seja capaz de concretizar o direito fundamental à educação de qualidade.

## Direito fundamental à educação de qualidade: o reconhecimento das diferenças

A educação é considerada um direito fundamental social, conforme o art. 6º da Constituição Federal. O mesmo diploma normativo ainda prevê que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Uma das dimensões desse direito fundamental é a educação formal, ministrada em estabelecimentos de ensino – públicos ou privados. Se, de um lado, há o direito garantido aos indivíduos, impõe-se, simetricamente, o dever do Estado de oferecer a educação. Mais que isso, “ao Estado, cabe, ainda, garantir o padrão de qualidade (inciso VII, art. 206) do ensino oferecido” (OLIVEIRA, 2011, p. 49). Dessa forma, verifica-se a previsão de um direito fundamental à educação de qualidade na Constituição Federal.

Dentre os princípios constitucionais que regem o sistema de ensino, destacam-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). No que se refere ao primeiro princípio mencionado, é importante apontar que, para se garantir a permanência na escola, é necessário que o ambiente seja significativo e acolhedor para o estudante. Caso contrário, este se tornará propenso a abandonar a educação formal, por não reconhecer a potencial contribuição do sistema de ensino em seu projeto de vida.

Assim, a escola deve buscar conquistar os educandos, a fim de mantê-los em seu corpo discente. No entanto, frequentemente se percebe que o sistema escolar é marcado por uma “educação bancária”, duramente criticada por Paulo Freire (2013). Segundo essa concepção bancária, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2013, p. 80).

Nesse sentido, não se estimula o pensamento crítico dos estudantes, nem se valoriza sua apropriação e atuação sobre os conteúdos estudados. Pelo contrário, visa-se somente à transmissão de conteúdos, “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado” (FREIRE, 2013, p. 79-80). Dessa forma, o aluno, como mero depósito de informações, impostas pelo educador, não participa ativamente do processo de aprendizagem e não é levado a construir seus próprios conhecimentos, de forma coerente com sua realidade, com seu mundo de vida.

Quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sua justificativa é refletir a diversidade inerente às sociedades e, também, reconhecer a pluralidade de formas de ensino-aprendizagem. No entanto, este princípio costuma ser concebido exclusivamente sob a perspectiva do educador, buscando assegurar sua liberdade no exercício da atividade de ensinagem.

Afinal, “os professores diferem na sua formação, na sua experiência, na sua ideologia, nas suas concepções pedagógicas e na sua personalidade” (PERRENOUD, 1978, p. 137), o que deve ser respeitado e incorporado às suas práticas de ensino. Assim, as liberdades individuais de cada professor e a diversidade do corpo docente são protegidas pela garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.



Por outro lado, é preciso reconhecer que “os alunos diferem quanto à sua origem, às suas aquisições anteriores, aos seus projectos, e no seu número e nas relações que estabelecem entre si” (PERRENOUD, 1978, p. 137). Entretanto, muitas vezes as diferenças subjacentes entre os estudantes são ignoradas, de modo que eles são submetidos a um modelo de ensino pretensamente uniforme e igualitário, a despeito de seus diferentes anseios, necessidades e possibilidades.

Aliás, é importante destacar que, na realidade, esse modelo não assegura a igualdade formal nem material dos educandos, tendo em vista que:

[...] por um lado, mesmo no seio de um grupo único, os alunos não recebem todos o mesmo tratamento pedagógico. E por outro lado, mesmo que recebam o mesmo tratamento, beneficiam dele de um modo desigual, em função das suas características pessoais (PERRENOUD, 1978, p. 141).

Verifica-se, assim, a impossibilidade e a inadequação de um ensino uniformizado, que fecha os olhos para a individualidade dos estudantes. Primeiramente, porque “a indiferença às diferenças jamais é absoluta. Nenhum professor trata todos seus alunos como iguais em direitos e deveres. Ele pratica, voluntariamente ou não, uma forma de diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Em segundo lugar, cada aluno traz em si uma individualidade, tanto em retrospecto, no que se refere às suas aquisições anteriores, quanto em prospectiva, no que tange a suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para

a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Dessa maneira, percebe-se que a pretensa uniformidade no ensino, alicerçada numa pressuposta homogeneidade do corpo estudantil, acaba por reforçar e aprofundar as desigualdades preexistentes no ambiente escolar. Para piorar, esse tratamento indiferenciado aos alunos – acirrador de desigualdades – consiste em uma postura cômoda e natural para a escola, pois:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2013, p. 53).

Assim, a escola acaba se tornando uma instituição legitimadora de desigualdades. Para enfrentar esse problema, faz-se necessário adotar uma nova abordagem pedagógica, que reconheça as diferenças e as incorpore nos processos de ensinagem. Afinal, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p. 82).

É preciso, então, que o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas seja reinterpretado, dando enfoque

aos estudantes: eles são indivíduos diferentes, cada um deles sendo capaz de aprender melhor por meio de determinadas estratégias pedagógicas. Também se deve valorizar o repertório, as aquisições anteriores dos alunos, que se distinguem notadamente, de acordo com a trajetória de vida de cada um.

No entanto, o modelo vigente de educação costuma rejeitar as potenciais contribuições dos estudantes para com o processo de ensino-aprendizagem, silenciando suas características particulares e ignorando a diversidade. Dessa forma, contribui para o desinteresse de crianças e jovens pelos estudos, aprofunda as desigualdades no ambiente escolar e, por consequência, viola a garantia constitucional do direito fundamental à educação de qualidade.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular [...] não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Diante do reconhecimento das diferenças, a escola deve abandonar o tratamento uniforme dispensado aos educandos, buscando incorporar as multiplicidades carregadas pelos alunos. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). O outro é, ainda, aquele que tem um estilo de aprendizagem di-

ferente, outras habilidades e preferências, um diferente senso de ética e de estética, enfim, uma personalidade e uma identidade próprias.

Portanto, mais do que notadas e toleradas, as diferenças devem ser consideradas pela escola e adotadas como pressupostos para suas escolhas e decisões. Isso significa adotar estratégias pedagógicas diversificadas, a fim de permitir que cada indivíduo experimente diferentes formas de aprender, mas também pressupõe o olhar para o Outro, para o aluno e seu repertório, a fim de que as abordagens em sala de aula sejam significativas e coerentes com seu mundo da vida.

Para isso, na busca pela efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, por meio do princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, analisado sob a perspectiva dos educandos, apresenta-se a Pedagogia dos Multiletramentos, como alternativa ao modelo de educação uniforme.

### **Pedagogia dos multiletramentos: o reconhecimento das multiplicidades**

A Pedagogia dos Multiletramentos desenvolveu-se a partir de 1994, quando dez pesquisadores se reuniram nos Estados Unidos, formando o Grupo de Nova Londres (1996, p. 62). Esses autores cunharam, então, o termo “multiletramentos” (“multiliteracies”), que decorre de duas características da sociedade globalizada: “a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 63, tradução nossa<sup>1</sup>).

<sup>1</sup> No original: “the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity”.

A multiplicidade de canais de comunicação e mídias, decorrente do desenvolvimento tecnológico, conduz à “*multiplicidade de linguagens*, modos ou semioses nos textos em circulação” (ROJO, 2012, p. 18, grifo no original). Atualmente, os textos circulam cada vez mais em plataformas digitais, sendo visualizados em telas, com ou sem o apoio da internet, o que facilita a circulação de outros recursos, como imagens, áudios, vídeos e animações.

Essa multimodalidade precisa ser recepcionada pela escola, pois esses recursos já foram incorporados ao cotidiano das gerações que ocupam esse espaço. Embora muitos dos professores tenham sido formados no seio da cultura impressa, os tempos mudaram – e a escola precisa adaptar-se ao novo e ao diferente, isto é, à coexistência e às tensões entre as culturas impressa e digital.

Estamos falando de culturas dentro da cultura escrita; de um modo impresso de pensar, agir, ser, consumir e um modo digital de fazer e conceber essas coisas. Estamos falando de **experiências que se chocam, que se renovam, mas que, antes de tudo, dialogam** (RIBEIRO, 2013, p. 20, grifo nosso).

Diante disso, uma educação de qualidade perpassa pela contextualização com seu tempo, inserindo as novidades tecnológicas no processo de ensinagem. Cabe ao professor reconhecer as diferenças intergeracionais e as habilidades e competências que já fazem parte do repertório dos alunos atuais, forjados em uma cultura diferente: a cultura digital.

Além disso, entre o corpo estudantil, faz-se necessário reconhecer as diferenças interpessoais e intergrupais, que evidenciam a multiplicidade de culturas em meio à população. É inegável que uma das principais marcas das sociedades contemporâneas

é o multiculturalismo, entendido como “a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade” (KROHLING, 2009, p. 104).

No entanto, a mera coexistência dessas culturas não é suficiente, devendo haver uma aproximação, um intercâmbio entre culturas diferentes – fenômeno este denominado interculturalidade. Para que haja esse diálogo intercultural, Boaventura de Sousa Santos parte do reconhecimento das diferenças entre as culturas, que apresentam diferentes *topoi*:

Podemos compreender *topoi* como lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura, que funcionam como premissas de argumentação que, por sua evidência, não se discutem e tornam possíveis a produção e a troca de argumentos. Compreender determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura é tarefa muito difícil, para a qual proponho uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2009, p. 15).

Essa hermenêutica diatópica pressupõe “um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra” (SANTOS, 2009, p. 15), com o objetivo de reconhecer a incompletude mútua das culturas – e de seus *topoi*. Como não é possível perceber a incompletude da própria cultura estando restrito a ela, esse diálogo intercultural faz-se essencial.

Diante da proliferação das novas tecnologias, que desvelam novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, e do reconhecimento da diversidade cultural (e linguística) presente nas sociedades contemporâneas – seja pelas conexões virtuais, seja pelos fluxos migratórios –, evidencia-se a importância do diálogo intercultural no âmbito da educação.

Nesse sentido, os próprios autores do Grupo de Nova Londres (1996, p. 61) questionam, por exemplo:

O que é educação apropriada para mulheres, para pessoas indígenas, para imigrantes que não falam o idioma nacional, para falantes de dialetos não-convencionais? O que é apropriado para todos, no contexto dos fatores, cada vez mais críticos, de diversidade local e conectividade global? (tradução nossa<sup>2</sup>).

Convém destacar, ainda, que a diversidade está inevitavelmente presente em qualquer sala de aula, mesmo em grupos aparentemente homogêneos. Ainda que as diferenças não saltem aos olhos, é forçoso reconhecer que a multiplicidade cultural estará latente naqueles grupos.

Os sociólogos e os antropólogos acrescentarão que toda relação intersubjetiva é também *intercultural*. Mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto, também na escola (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Desse modo, acena-se para a necessidade de um projeto de educação intercultural. Ao revisitar as ideias dos primeiros escritos do Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis (2009, p. 173-174) – dois de seus membros originais – coadunam-se com a proposta do diálogo intercultural, apontando como característica primordial para se viver bem no mundo contemporâneo a capacidade do indi-

<sup>2</sup> No original: “What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?”.

víduo de articular suas próprias identidades, bem como aprender e dialogar com linguagens sociais novas e pouco familiares.

Contudo, é importante lembrar que os pesquisadores do Grupo de Nova Londres provêm dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália. Cabe, portanto, uma análise detida sobre a adequação de suas propostas à realidade brasileira. Conforme destaca Roxane Rojo (2012, p. 12), esses pesquisadores:

[...] em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, [...] indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.

A autora aponta que tal situação de conflito cultural não é muito diferente no Brasil. De fato, nosso país é marcado pela miscigenação e pela coexistência de diversas culturas, com diferentes níveis de tolerância e de interpenetração. No entanto, “o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense” (CANDAU, 2008, p. 50), pois cada contexto específico carrega suas próprias marcas e tensões.

A diversidade cultural tem reflexos importantes no ambiente escolar, uma vez que é o espaço de convivência primordial das crianças, fora do seio familiar. É ali que as diferenças se encontram, se percebem e deveriam ser consideradas e valorizadas. Porém, como destaca Roxane Rojo (2012, p. 15), “no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”.



Diante disso, especificamente no contexto brasileiro, Vera Candau (2012, p. 237) defende que:

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Portanto, uma educação de qualidade, direito fundamental que deveria ser efetivado integralmente, pressupõe integrar as diferenças no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso é importante tanto para a auto-afirmação de cada aluno, que tem sua individualidade reconhecida, quanto para o processo de (re)conhecer o Outro.

Além disso, incorporar as culturas dos educandos pode ter um papel decisivo nas atividades de ensino, facilitando a aprendizagem e/ou tornando-a significativa, à medida que o estudante consegue perceber as correlações entre os conteúdos estudados e sua realidade. Nesse sentido, Roxane Rojo (2013) afirma, com base na Pedagogia dos Multiletramentos, que:

[...] a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e eles chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo.

A Pedagogia dos Multiletramentos parece, então, acenar para uma educação intercultural e atualizada, inserindo a diversida-

de cultural e as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não se pode ignorar que esse movimento surge nos Estados Unidos, a partir de pesquisadores de países desenvolvidos.

Soma-se a isso o fato de que boa parte do repertório ou mundo de vida do aluno está impregnado de objetos de outras culturas – dominantes ou não. Um exemplo notável é a indústria de filmes, desenhos animados e séries de televisão, até pouco tempo atrás controladas por países desenvolvidos (Estados Unidos e nações europeias). Assim, uma parcela considerável do repertório cultural dos indivíduos do Sul ainda é composta por objetos do Norte.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a educação não só a partir do repertório dos educandos, influenciado pelas formas de globalização aludidas, mas também com base em uma perspectiva latino-americana – e, mais especificamente, brasileira –, a fim de se superarem os riscos da importação acrítica de “padrões inapropriados à identidade e à realidade de povos forjados a partir de outros pressupostos e concepções identitárias” (BUSSINGUER, 2014, p. 56).

Para isso, além de considerar as potenciais contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, convém analisar o direito fundamental à educação à luz do pensamento decolonial<sup>3</sup>, isto é, buscando libertar-se dos padrões impostos pelos colonizadores. Desse modo, torna-se possível delinear as possibilidades de conciliação entre esses referenciais teóricos, a fim de efetivar o direito à educação de qualidade.

<sup>3</sup> Convém destacar a opção pelo termo “decolonial”, em vez de “descolonial”. Conforme Walsh (2013, p. 24-25), o prefixo “des-” traz a ideia de desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível simplesmente remover as marcas da colonialidade, alcançando um estado neutro. De modo diverso, o “decolonial” indica um movimento de resistência, que visa a enfrentar os traços da colonialidade, apontando para “lugares” de exterioridade e construções alternativas.

## Pensamento decolonial: a perspectiva da periferia

Para compreender o pensamento decolonial, é preciso, primeiramente, remontar ao período das colonizações. Com as Grandes Navegações, a partir de 1492, as nações europeias passaram a explorar o restante do planeta, “descobrimdo” outros povos e com eles se relacionando. Ocorre que essas relações eram de dominação, de modo que os europeus impuseram seus padrões sobre os povos conquistados. Dessa forma, a “[...] *Europa Moderna*, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’” (DUSSEL, 2005, p. 29, grifo no original).

Os povos colonizados eram tratados como inferiores, carecedores de civilidade, sendo necessário passarem por um “processo civilizador”, empreendido pelos colonizadores. Conforme Dussel (2005, p. 30):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa [...] Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Diante disso, impôs-se um processo educativo aos moldes europeus, buscando silenciar as culturas locais. “Essas culturas

foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas” (DUSSEL, 2016, p. 62). Com isso, houve um predomínio das culturas estrangeiras, importadas à força para os novos territórios, impregnada com resquícios das culturas originais, que permaneceram latentes – silenciadas, mas não aniquiladas.

Paulo Freire (1978, p. 20) destaca o papel da escola na reafirmação dessa lógica colonial:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. [...] Daí o des-caso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”.

Essa postura é característica do pensamento colonial, que se sustenta em três eixos: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Este último eixo, de particular interesse para os estudos sobre educação, é entendido como:

[...] o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2012, p. 67, tradução nossa<sup>4</sup>).

<sup>4</sup> No original: “[...] el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados”.

Nesse sentido, os saberes valorizados pelos colonizadores, detentores do poder, são aqueles trazidos por eles. Os diferentes saberes encontrados em suas explorações pelo mundo são, costumeiramente, relegados a uma condição inferior – afinal, os dominadores acreditam que esses povos são inferiores, cabendo-lhes “salvá-los”, transmitindo seus conhecimentos, a fim de permitir seu desenvolvimento.

Como vimos, esse pensamento é incorporado às escolas, que passam a reproduzir a razão colonial, destacando os conhecimentos advindos do “centro”, e, conseqüentemente, rejeitam ou ignoram os saberes locais. Os efeitos da colonialidade do saber são ainda mais profundos pelo fato de ela incidir, também, sobre a cultura dos povos dominados. Nesse contexto:

Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (FREIRE, 1978, p. 20).

Ao se impor o domínio sobre a cultura, acaba-se atingindo todas as esferas da vida, uma vez que a cultura é elemento subjacente à formação das identidades – de indivíduos e de grupos. Assim, as culturas locais, com seus saberes, conhecimentos e formas de pensamento, são sufocadas, e os povos colonizados passam a reproduzir o pensamento de quem os dominou.

Como a educação também envolve a cultura, não só diretamente, como objeto de estudo, mas também nos elementos culturais que tangenciam a vida escolar, por determinarem os indivíduos

e os conteúdos trabalhados, o silenciamento das culturas produz reflexos nos espaços de educação. Dessa forma, a escola consolidou-se como ambiente de reprodução do pensamento colonial, desprezando a diversidade cultural dos frequentadores daquele espaço e transmitindo conteúdos a partir dos padrões eurocêntricos.

É certo que a era colonizadora teve fim, advindo o pós-colonialismo: um período em que as colônias, gradativamente, conquistaram sua soberania, formando Estados não mais subordinados politicamente à Metrópole. Todavia, a mera celebração de uma independência formal não garantiu uma real autonomia das colônias. Economicamente, a dependência dos países conquistados permanecia evidente.

Outro fator ainda mais grave é a manutenção dos efeitos decorrentes da intensa e duradoura exploração sofrida pelas nações colonizadas. Esses efeitos não são superados repentinamente, tamanho seu enraizamento na consciência e no *habitus* das sociedades conquistadas. Verifica-se, então, a “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

A fim de reverter essas formas de dominação, impedindo que a subjugação dos povos da periferia mundial se perpetue, emerge o pensamento decolonial: um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

O movimento decolonial visa a enfrentar a colonialidade em todos os eixos de dominação: dos corpos, das culturas e das identidades. Ao se tratar especificamente do direito à educação,

ataca-se de modo mais direto a colonialidade do saber, buscando uma mudança de paradigma, em que se reconheça a importância das culturas locais, seus saberes e conhecimentos.

Nesse sentido, um projeto emancipatório de educação deve romper com a lógica da colonialidade. É preciso incorporar aos processos educacionais os objetos próprios das culturas locais ou, na expressão usada por Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 85), “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Após anos de dominação pelos países desenvolvidos – o Norte global –, o Sul precisa resgatar seu valor e “uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*” (FREIRE, 2001, p. 50, grifos no original).

Aquilo que integra ou integrava originalmente o patrimônio cultural dos povos dominados deve fazer parte da sala de aula. Afinal, uma educação compromissada com o pensamento decolonial “[...] exige a presença das fontes culturais e históricas do povo” (PINHEIRO; SANTOS; FRANCISCHETTO, 2017, p. 27). Desse modo, promove-se a diversidade no ambiente escolar, assim como se valoriza a individualidade de cada agente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, em uma perspectiva decolonial, é essencial a interação, o diálogo entre culturas, caracterizando o projeto de educação como intercultural. As diferenças coexistentes na sociedade – e, por reflexo, na escola – devem ser abraçadas. É preciso abrir espaço para que os alunos conheçam o diferente e reconheçam seu valor intrínseco.

Portanto, as epistemologias do Sul, os saberes e conhecimentos próprios das culturas outrora colonizadas e dominadas de-

vem recuperar seu papel de destaque. Essa valorização permitirá sua sobrevivência junto às futuras gerações. Para tanto, é imprescindível incluir as diversas culturas locais no contexto educacional.

Apresentadas as premissas do pensamento decolonial, assim como as da Pedagogia dos Multiletramentos, cabe-nos analisar a possibilidade de conciliação dessas propostas, a fim de efetivar o direito fundamental à educação de qualidade.

### **É possível conciliar a pedagogia dos multiletramentos com o pensamento decolonial?**

Conforme visto nos capítulos anteriores, a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial consistem em movimentos que pretendem reorientar o papel central em contextos específicos. A ideia dos Multiletramentos, enquanto proposta pedagógica, tem aplicação no ambiente de ensino. Ela conduz ao protagonismo dos alunos, reconhecendo as multiplicidades de culturas e de linguagens e semioses com as quais os jovens e crianças da geração atual entram em contato.

Já o pensamento decolonial é um movimento mais amplo, que propõe resgatar a importância dos povos outrora colonizados, devolvendo-lhes a centralidade de sua cultura e de sua história e afastando as marcas deixadas pelos colonizadores. De modo mais específico, ao enfrentar a colonialidade do saber, esse movimento busca superar a prevalência dos saberes e conhecimentos impostos com base nos padrões eurocêtricos e, em vez disso, retomar as epistemologias dos dominados.

Desse modo, a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial assemelham-se por terem como premissa



a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas. Ao se tratar da escola, a primeira defende a incorporação do repertório dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o segundo visa ao resgate da cultura originária dos povos conquistados.

Portanto, embora distintos, parece possível conciliar os objetivos dos dois movimentos em análise. Afinal, ambos propõem a abertura da sala de aula à multiplicidade de culturas. O que diferencia as propostas é o enfoque: o dos multiletramentos está nos alunos, individualmente e em grupos, e no seu mundo da vida – considerados atualmente; o do pensamento decolonial está na sociedade – de forma coletiva e histórica, buscando o resgate das culturas originárias, silenciadas pelas práticas de dominação.

Pensada de forma isolada, a Pedagogia dos Multiletramentos poderia ser compreendida, de acordo com a classificação proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 97-98), como uma estratégia “liberal”, cujo:

[...] pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas [...]. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais.

Todavia, simplesmente entrar em contato com as diferenças não parece ser suficiente. “O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 98). Isso é pro-

blemático porque as diferenças não são simétricas. Normalmente, há um desequilíbrio: uma ou algumas identidades são valoradas de forma positiva, enquanto se atribui um caráter inferior às diferenças que se lhes contrapõem.

Os fenômenos da colonização e da colonialidade deixam isso evidente, uma vez que as diferenças entre conquistadores e dominados se relacionam em uma zona de confronto. Claramente, constata-se a submissão das culturas colonizadas aos padrões dos colonizadores, em um silenciamento motivado pela pretensão de superioridade. “Tal lógica binária aprofundou as formas de exclusão e acirrou as discriminações em face dos ‘diferentes’” (FRANCISCHETTO, 2018, p. 51).

Ainda sob a égide da colonialidade, é preciso considerar a globalização, propiciada pelo desenvolvimento tecnológico. Embora se reconheçam os efeitos positivos da globalização, como a simplificação das comunicações e dos intercâmbios culturais, não se pode ignorar as relações de poder que sustentam esse fenômeno. Nesse sentido, convém analisar as formas de globalização que Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 111) denomina de hegemônicas, ou globalizações de-cima-para-baixo.

De um lado, verifica-se o *localismo globalizado*, “[...] processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja [...] a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular [...]” (SANTOS, 1997, p. 109). Do mesmo modo, as danças, as produções cinematográficas e televisivas, as celebridades admiradas, a culinária – esses e muitos outros objetos ou produtos são exportados dos países desenvolvidos, passando a influenciar ou determinar o patrimônio cultural dos demais povos.

Por outro lado, os países periféricos sofrem o *globalismo localizado*, que “consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (SANTOS, 1997, p. 109-110). Esse impacto é sentido, primeiramente, na cultura, que recebe aportes estrangeiros que influenciam e moldam comportamentos e hábitos. Uma vez inserido na cultura local, espalha-se por todos os segmentos, dentre eles a educação, que se vê confrontada com a presença de elementos culturais diversos.

Portanto, em função dos processos hegemônicos de globalização, o repertório dos jovens e crianças, em todos os cantos do planeta, encontra-se impregnado de elementos estrangeiros, provenientes, principalmente, dos países desenvolvidos. Dessa forma, não correspondem à cultura local, mas a uma cultura transnacional. Por força das relações desequilibradas de poder, sobressaem os elementos ditados pelos mais fortes, detentores do poder, enquanto as culturas dos povos subjugados são negligenciadas.

Diante disso, emerge a pertinência do pensamento decolonial, porque, mais do que uma proposta pedagógica, é um movimento de resistência, cuja motivação não é apenas reconhecer a diversidade existente no presente. Seu objetivo primordial é reverter a lógica de dominação imposta pela Modernidade, por meio da colonização e da naturalização de seus efeitos. Não basta olhar para o presente; é fundamental resgatar o passado, as origens.

Assim, para a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, conciliando os multiletramentos e a decolonialidade, é preciso trazer para a escola elementos significativos para os

alunos, que se relacionem com o repertório acumulado por eles, e que se articulem com a história e a cultura locais, muitas vezes ignoradas ou rejeitadas.

Nesse contexto, o professor se apresenta como potencial articulador das culturas – dos alunos e dos povos; do presente e do passado. É ele o agente mais habilitado a reconhecer as diversidades e incorporá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que ele deve olhar para si mesmo e para os alunos, a fim de identificar elementos culturais que possam ser aproveitados em sala de aula. Nesse sentido, Philippe Perrenoud (2000, p. 66) destaca que o professor:

[...] não deveria deixar, bem pelo contrário, de relacionar os saberes trabalhados em aula às suas próprias práticas de adulto. A maior parte dos professores coloca uma tela opaca entre seu ensino e sua vida, ou não deixa entrever senão os fragmentos dela, quase por inadvertência, ao passo que são suas paixões e seus investimentos pessoais – se eles os têm – que dão à cultura que ensinam seu sentido e sua credibilidade.

A fim de ilustrar essa afirmação, recorreremos à representação de um professor da ficção, interpretado por Jeff Bridges no filme “O Espelho Tem Duas Faces” (1996). Esse personagem é um professor de matemática que vem sofrendo com o desinteresse dos alunos por suas aulas.

A situação muda quando ele incorpora às aulas exemplos cotidianos, próximos ao mundo da vida dos estudantes. Assim, ele recorre a elementos do beisebol para explicar conceitos matemáticos. Com isso, o professor conquista a adesão dos alunos, transformando a aula em um ambiente participativo.

Esse exemplo se adequa aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, pois se apropria de um tema habitual dos estudantes, próximo ao mundo da vida, e os ressignifica, incorporando-os ao processo de ensino-aprendizagem. Indo mais além, possibilitaria, ainda, o uso de vídeos e animações para representar visualmente as práticas do beisebol e daí derivar conteúdos matemáticos.

O filme a que nos referimos foi produzido e é ambientado nos Estados Unidos. Mas podemos transpor o exemplo para o contexto brasileiro, a fim de idealizar como seria possível conciliar os multiletramentos com o pensamento decolonial. Convém lembrar que as premissas necessárias são: aproximar-se do repertório dos alunos e relacionar-se com a cultura local.

Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva, para incorporar a multiplicidade de culturas da forma mais adequada:

[...] a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? (SILVA, 2000, p. 99).

O ponto de partida deve ser então, as diferenças que caracterizam uma identidade local. Dessa maneira, seria cabível que um professor ensinasse a seus alunos, em uma sala de aula brasileira, conteúdos matemáticos extraídos de práticas do futebol, um esporte mais próximo da nossa realidade. Isso não significa meramente elaborar questões-problemas com uma narrativa futebolística. Se assim fosse, o tema poderia ser o beisebol ou o futebol americano, dissociado da cultura local.

O que importa é a possibilidade de conectar o repertório dos estudantes à cultura local, passando por uma reflexão crítica. O futebol, além de paixão nacional, é determinante na economia, na cultura, na organização social, no cotidiano das periferias, entre outros. Esses aspectos latentes devem ser trazidos à tona pelo professor, permitindo que os alunos entrem em contato com as culturas de forma aprofundada, conscientes das redes sociais e de poder que se desvelam.

Outro exemplo que podemos mencionar foi extraído de um relato de experiência da professora Roxane Rojo (2012, p. 16-18), no contexto dos multiletramentos. A autora relata uma discussão com seus alunos sobre *animes* – desenhos animados de origem japonesa. Esses objetos compunham o repertório de boa parte de seus alunos, mas não o seu próprio, razão pela qual havia grande divergência entre seus critérios de apreciação.

Interessa destacar que, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, essa atividade se mostra completa e suficiente: aborda a multiplicidade cultural, em especial a japonesa, e como esses elementos se incorporaram à cultura dos jovens brasileiros, explorando múltiplas linguagens (desenhos, vídeos e animações).

No entanto, a proposta pode ser enriquecida, à luz do pensamento decolonial, buscando-se elementos de origem local que atuem da mesma maneira. Abre-se espaço para que o professor problematize a recepção de objetos estrangeiros na cultura. Especificamente nesse caso, pode-se discutir o deslocamento do eixo para a região asiática, que foi explorada pelos países desenvolvidos, mas que construiu uma história própria de desenvolvimento, diferenciando-se de outras culturas colonizadas.

Além disso, cabe a comparação entre os desenhos animados de origem japonesa, os de origem europeia ou norte-americana-

na e os locais, produzidos no Brasil. Essa análise comparativa não deve se restringir às diferenças estéticas, mas deve envolver as questões subjacentes, como a exploração de mercado, o alcance dos produtos, as barreiras linguísticas e tecnológicas – enfim, as relações de poder.

O que se pretende mostrar é que, para além do uso do repertório estudantil em sala de aula, é possível e desejável a reflexão, à luz do paradigma decolonial apresentado. Portanto, um projeto de educação intercultural, voltado à efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, deve problematizar a configuração cultural: como os elementos de culturas diferentes coexistem e interagem? Por que determinados elementos se destacam, são mais aceitos? Quais culturas foram silenciadas? O que se perdeu pelo caminho?

Faz-se necessário, assim, associar os conteúdos estudados a práticas da realidade dos alunos com relevância local, enquanto elemento cultural, de forma crítica. “Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença [...] tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, 2000, p. 100). Afinal, é preciso destacar o valor das culturas locais, segundo o pensamento decolonial, como estratégia de resistência ao globalismo e às imposições transnacionais, fundadas em relações assimétricas de poder.

A Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial, então, são conciliáveis e, acima disso, complementares, uma vez que, conjugados, permitem concretizar um verdadeiro projeto de educação intercultural, que reconhece e problematiza as diferenças.

## Considerações finais

Diante da convivência das diferenças nas salas de aula e da necessidade do reconhecimento das multiplicidades pelas escolas, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial como estratégias possíveis para a concretização do direito fundamental à educação de qualidade.

A partir da análise de suas premissas e de casos práticos, concluímos que a Pedagogia dos Multiletramentos desempenha um importante papel, no sentido de incorporar as múltiplas culturas e linguagens nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a mera incorporação parece ser insuficiente, em vista dos processos de globalização hegemônica, que impõem elementos culturais do Norte aos povos do Sul.

Assim, o pensamento decolonial, enquanto movimento teórico e prático de resistência, revela-se um aliado, capaz de complementar a abordagem dos multiletramentos, ao promover a reflexão crítica sobre as relações de poder subjacentes às configurações culturais. Nesse sentido, o mundo da vida dos alunos, cuja centralidade é defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos, é confrontado com a problematização acerca dos processos de dominação que conduziram à incorporação de objetos estrangeiros pelas culturas locais.

Dessa forma, conciliando a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial, torna-se possível promover uma educação intercultural, que encampa e discute as diferenças presentes em sala de aula. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como articulador do repertório dos estudantes com a cultura local, evidenciando os processos que identificam e determinam as cultu-



ras. Com a conjugação desses esforços, combinando o conteúdo programático das escolas, o repertório dos alunos, suas diferenças, as multiplicidades de culturas e linguagens e o questionamento acerca das relações de poder que as estruturam, possibilita-se a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, Brasília, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **A teoria da proporcionalidade de Robert Alexy: uma contribuição epistêmica para a construção de uma bioética latino-americana**. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/19803>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**. v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34. Disponível em: <[http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5\\_Dussel.pdf](http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Um olhar no caleidoscópio das igualdades e das diferenças nas relações de emprego. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas: diálogos com Boaventura de Souza Santos**. Vitória: FDV Publicações, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/pdf/697>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GRUPO DE NOVA LONDRES. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em: <<http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

KROHLING, Aloísio. Multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 97-127.

O ESPELHO tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Intérpretes: Barbra Streisand, Jeff Bridges, Lauren Bacall e outros. Estados Unidos: TriStar Pictures, 1996. 126 min. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/764186>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. A formação pedagógica de professores para o ensino superior e a efetivação do direito à educação de qualidade previsto constitucionalmente. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org). **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011. p. 49-63.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. II, n. 1, p. 133-155, 1978. Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978\\_1\\_133.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. Cultura escrita, cultura impressa e cultura digital: contiguidades e tensões. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo *et al.* (Org.). **Estilos de aprendizagem, tecnologias e inovações na educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. p. 13-21.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/003498113d7497fcbd68a>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ROJO, Roxane. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista cedida ao] **Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM**, Fortaleza, 15 out. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/H0fC9R>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PINHEIRO, Priscila Tinelli; SANTOS, Patrícia Maria dos; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Formação humanística: o pensamento decolonial e a superação da crise na educação jurídica. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Os desafios para uma formação humanística nos cursos de direito**. Florianópolis: Habitus, 2017. p. 13-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.boaventurade-sousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventurade-sousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Abya Yala, 2013.

Recebido em: 23/05/2019

Aceito em: 15/08/2019

# O CAMPUS AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM: EXTENSÃO E PIONEIRISMO EM UM CONTEXTO DE CONTRADIÇÕES

**FRANCISCA MÁRCIA LIMA DE SOUSA**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará; Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2006), Pós-Graduação em Língua e Literatura pela Universidade Federal do Pará e Graduação em Secretariado Executivo na UNINTER. Professora Assistente (tutora) do Curso de Aperfeiçoamento a Escola e a Cidade: políticas públicas educacionais, (nível Pós-Graduação) da UFOPA. Tem experiência na área de Educação, Letras e Secretariado Executivo, Docente no Programa Projovem Urbano nas áreas de Língua Portuguesa e Informática. Email: [marciaufopa@gmail.com](mailto:marciaufopa@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-0588-6651>

**ANSELMO ALENCAR COLARES**

Mestre em Educação UNICAMP, 1998); Doutor em Educação (UNICAMP, 2003). Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenador do Doutorado em Educação (Rede Educa Norte – Polo UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). Presidente da Academia de Letras e Artes de Santarém (ALAS). Vice-reitor Ufopa (2014 – 2018). Sócio da ANPED, SBHE e sócio-fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Tapajós (IHG-Tap). Docente na educação básica de 1981 a 1994, e posteriormente no ensino superior. Em 2012 concluiu pós doutorado em educação, na Unicamp, desenvolvendo pesquisa na temática da Educação Escolar Indígena. Email: [Anselmo.colares@gmail.com](mailto:Anselmo.colares@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

## RESUMO

O artigo aborda a presença em Santarém de um Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Resulta de estudos bibliográficos, documental e uso da memória enquanto fonte para a reconstituição histórica dos acontecimentos que contribuíram para a posterior consolidação do ensino superior em Santarém via Projeto Norte de Interiorização da Universidade Federal do Pará-UFPA. O campus avançado da UFSC iniciou suas atividades em 1971 e por mais de uma década representou a única presença de uma instituição de ensino superior em Santarém. Em sua fase final de atividades suas instalações foram repassadas para a UFPA e, posteriormente para a Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. A junção dos campi destas últimas duas Instituições Federais de Ensino Superior resultou na criação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Desta forma, o Projeto

Rondon e, mais especificamente o Campus Avançado da UFSC em Santarém, foi um importante precedente para a implantação da primeira Universidade Federal no interior da Amazônia.

**Palavras-chave:** Universidade. Extensão. Projeto Rondon.

## *UFSC'S ADVANCED CAMPUS IN SANTARÉM: EXTENSION AND PIONEERING IN A CONTRACT CONTEXT*

### **ABSTRACT**

The article addresses the presence in Santarém of an Advanced Campus of the Federal University of Santa Catarina-UFSC. It is the result of bibliographical, documentary and memory use studies as a source for the historical reconstruction of the events that contributed to the further consolidation of higher education in Santarém via the Northern Interiorization Project of the Federal University of Pará-UFGA. UFSC's advanced campus began its activities in 1971 and for over a decade represented the only presence of a higher education institution in Santarém. In its final phase of activities its facilities were transferred to UFGA and later to the Federal Rural University of Amazonia-UFRA. The merging of the campuses of these last two Federal Higher Education Institutions resulted in the creation of the Federal University of Western Pará-UFOPA. Thus, the Rondon Project, and more specifically the UFSC Advanced Campus in Santarém, was an important precedent for the establishment of the first Federal University in the interior of the Amazon.

**Keywords:** University. Extension. Rondon Project.

# *CAMPUS AVANZADO DE LA UFSC EN SANTARÉM: AMPLIACIÓN Y PIONERÍA EN UN CONTEXTO DE CONTRATO*

## **RESUMEN**

El artículo aborda la presencia en Santarém de un Campus Avanzado de la Universidad Federal de Santa Catarina-UFSC. Es el resultado de estudios bibliográficos, documentales y de uso de la memoria como fuente para la reconstrucción histórica de los eventos que contribuyeron a una mayor consolidación de la educación superior en Santarém a través del Proyecto de Interiorización del Norte de la Universidad Federal de Pará-UFPA. El campus avanzado de la UFSC comenzó sus actividades en 1971 y durante más de una década representó la única presencia de una institución de educación superior en Santarém. En su fase final de actividades, sus instalaciones fueron transferidas a UFPA y más tarde a la Universidad Federal Rural de Amazonia-UFRA. La fusión de los campus de estos dos últimas instituciones federales de educación superior dio como resultado la creación de la Universidad Federal de Western Pará-UFOPA. Por lo tanto, el Proyecto Rondon, y más específicamente el Campus Avanzado UFSC en Santarém, fue un precedente importante para el establecimiento de la primera Universidad Federal en el interior de la Amazonía.

**Palabras clave:** Universidad Extensión Proyecto Rondon.

## **INTRODUÇÃO**

Santarém é uma das cidades mais populosas da Amazônia brasileira paraense. Fundada em 1661, pelo padre João Bettendorf, como missão jesuítica, tornou-se vila em 1758 e foi elevada a categoria de cidade em 24 de outubro de 1848. Desde o período colonial foi alcançando notoriedade e tornou-se o segundo município em importância política no estado. Exerce liderança sobre



um conjunto de outros municípios que formam a Região Oeste (denominação utilizada para se contrapor a luta pela criação do Estado do Tapajós).

Localizada a cerca de 850 km de Belém e 810 km de Manaus, as principais capitais da Amazônia, está na confluência dos rios Amazonas e Tapajós. As distâncias geográficas e a frágil presença do Estado têm alimentado o sonho da emancipação cuja proposta inicial data de 1832. A realização de estudos a respeito da viabilidade ficou prevista nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Em 11 de dezembro de 2011 foi realizado plebiscito, e não obstante mais de noventa por cento da população das cidades da área que formaria o Estado do Tapajós terem se manifestado favoráveis à criação, o projeto não foi vitorioso uma vez que todos os eleitores do Pará puderam votar, e o total dos votos contrários da região metropolitana da capital superaram os votos favoráveis à emancipação.

Entre as muitas carências foi gradativamente ganhando relevo a da educação superior. À medida que as oportunidades de estudo foram sendo ampliadas, cada vez um maior número de estudantes pleiteava prosseguir os estudos. A Universidade Federal do Pará, criada em 1957, só ofertava cursos na capital. Somente após vinte anos “saiu” para o interior, ofertando cursos em caráter precário e experimental. Para isso implantou o Núcleo de Educação de Santarém, em 1971, o qual funcionou até o ano de 1976, quando as primeiras turmas concluíram sua formação em licenciatura curta. Depois de uma longa ausência, o núcleo foi reativado, retornando suas atividades no início da década de 1980, com a oferta do curso de Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar (licenciatura curta) e oferta da licenciatura plena para as turmas

que haviam concluído a licenciatura curta em 1976. Somente em 1983, por meio de um convênio firmado entre a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM e a Prefeitura Municipal de Santarém, a UFPA ofertou o curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério, em período regular.

Após os primeiros cursos de licenciatura seguiu-se um período de baixa demanda, levando a UFPA a interromper a oferta alegando não haver pleito suficiente e até mesmo desinteresse da sociedade santarena pela educação superior. Avaliação equivocada, uma vez que não houve um estudo para detectar as verdadeiras causas da diminuição de candidatos aos cursos de licenciatura ofertados, os quais ocorriam em período de férias, com inúmeras carências, levando estudantes e professores a um esforço intenso para que as atividades fossem realizadas.

A interpretação equivocada por parte da gestão superior da UFPA quanto à demanda por cursos superiores em Santarém, aliada à ausência de projetos para a interiorização da universidade, resultou no retorno à centralização de suas ações à capital do estado, constituindo assim, um novo período de ausência de cursos de nível superior que pudessem atender a Santarém e outros municípios de seu entorno.

De 1971 a 1983, as ações universitárias na cidade ficaram restritas às ações extensionistas desenvolvidas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por meio de seu Campus Avançado, instalado em decorrência do Projeto Rondon e que, diferente da implantação do Núcleo da UFPA em Santarém, por decorrência da política nacional em curso, contou com logística, planejamento e aparato financeiro. Por consequência, o Campus avançado teve espaço e suporte adequados durante mais de uma

década de atuação no município. Fato este que acabou por corroborar com os primórdios da educação superior em Santarém, pois ao encerrar suas ações no município, a UFSC, por meio de convênio, realizou a transferência de posse das instalações do Campus avançado em 1987, à UFPA, que iniciava naquele ano seu projeto interiorização.

Em pleno percurso do Regime de Exceção implantado em 1964, o Decreto–Lei nº 252, em 1967, levou as Universidades Federais a realizar ações extensionistas. O artigo 10 do referido Decreto estabelecia que: “A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1967).

### **O contexto político e educacional que propiciou o Projeto Rondon**

A investida dos governos militares, no sentido de produzir modificações na legislação educacional, foi notada inicialmente com maior intensidade no ensino superior, uma vez que, dentro da estratégia desenvolvimentista, era necessário formar uma elite técnico-burocrática qualificada. E, na medida em que vários setores da sociedade desejavam a modernização da universidade, o estado militar tomou para si essa tarefa, evidentemente fazendo as modificações que atendiam a seus interesses.

Mediante uma série de acordos e convênios entre o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura, com agências internacionais, notadamente a USAID (United States Agency for International Development), as questões educacionais brasileiras passaram a ser submetidas às análises e influências de consultores estrangeiros, como Rudolf Atcon. Outras vezes, cons-

tituíam objeto de apreciação por parte de grupos seletos, afinados com os altos escalões militares, como por exemplo os integrantes da chamada Comissão Meira Mattos.

A cooperação de órgãos multilaterais (como o BIRD e o BID) à educação brasileira deu seqüência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século. As influências externas, no tocante a educação, principalmente oriundas dos Estados Unidos, foram intensificadas no período pós-guerra, com a onda anticomunista, através da Aliança Para o Progresso, da USAID e de outras agências e programas. Contudo, dizer que as reformas educacionais implementadas pelos governos militares tenham simplesmente seguido um modelo estabelecido de fora, implica em desprezar a dinâmica interna da sociedade brasileira.

A Reforma do ensino superior, realizada através da Lei n.º 5540/68, assimilou certas demandas e reivindicações oriundas do movimento estudantil e de parte dos docentes. Por exemplo, incorporou, mesmo que de forma desfigurada, experiências renovadoras como a desenvolvida pela Universidade de Brasília. Introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e a periodicidade semestral; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução do regime de trabalho em forma de dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam ser organizadas, preferencialmente, sob a forma de universidade e também definiu as funções de ensino e pesquisa como partes integrantes e indissolúveis no ensino superior. Com isso, representou uma importante contribuição para a implantação da pós-graduação, ampliando as possibilidades para a realização de pesquisas.

Depois de ter introduzido modificações no ensino superior, poucos dias antes do AI-5, e de ter colocado em camisa de força o movimento estudantil e a organização docente, o governo militar, no final dos anos 60 e início dos 70, investiu sobre os demais níveis do sistema educacional. Aquele era exatamente o período em que os opositores ao regime enfrentavam o auge da repressão armada, ao passo que o governo ganhava credibilidade e apoio de vários setores da sociedade em função do êxito obtido na política econômica e no enfrentamento de ações mais ousadas de grupos de esquerda.

A Lei 5.692/71 teve uma tramitação relâmpago no Congresso (30 dias), se comparada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), que demorou 13 anos. Ademais, foi aprovada por unanimidade e sem vetos por parte do Presidente da República. De certa maneira, a Reforma contemplava os interesses e as reivindicações de educadores, além de agradar à hierarquia católica (com a preservação do espaço para o ensino religioso) e à iniciativa privada (através do apoio técnico e financeiro).

Freitag (1986, p. 94) resume em três tópicos as inovações introduzidas pela Lei 5.692/71, a saber: 1. Extensão definitiva do ensino primário obrigatório (4 para 8 anos), gratuito em escolas públicas, e redução do ensino médio de 7 para 3 ou 4 anos. 2. Profissionalização do ensino médio, garantindo continuidade e terminalidade nos estudos. 3. Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno.

Como sempre há uma distância entre o que a lei proclama e o que efetivamente cumpre, boa parte dessas inovações ficaram

apenas nas intenções. Como observou, ironicamente, o professor Saviani (1984, p. 57), a grande descoberta, a grande inovação da Lei 5.692/71 era o “princípio da flexibilidade”, a tal ponto que poderia até nem ser implantada, ou, ser revogada sem ser revogada.

De qualquer forma, a partir da Lei 5.692/71, o sistema de ensino primário e médio foi alvo de um conjunto de medidas que visavam operacionalizar a concepção tecnicista de educação – embora resultando em fracasso – ao tentar incorporar o binômio educação-trabalho desde as primeiras séries do 1º grau, culminando na obrigatoriedade de profissionalização no ensino de 2º grau.

Para garantir a disseminação no meio estudantil dos conceitos validados pelos militares, o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu em caráter obrigatório, como disciplina e também como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País. Nos estabelecimentos de grau médio, deveria ainda ser ministrada a disciplina Organização Social e Política Brasileira e no sistema de ensino superior, inclusive na pós-graduação, seria realizada sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros. Em períodos de exceção, tal como no pós 1964, fica ainda mais evidente o caráter ideológico que a escola pode assumir. Por outro lado, contraditoriamente, esta ação propiciou o desenvolvimento de várias formas de resistência ao regime militar.

Visando garantir o cumprimento do estabelecido nos objetivos e bases filosóficas da disciplina Educação Moral e Cívica, os professores passavam por um “treinamento” e, aqueles que fossem lecionar em turmas do curso secundário e superior, deveriam ter seus nomes aprovados, mediante consulta ao órgão centralizador de informações, o SNI.

No entanto, alguns professores, com o uso de artimanhas, conseguiram contornar os programas oficiais e desenvolver nos alunos uma atitude crítica. Mas infelizmente foi um pequeno número, em função das perseguições que sofriam e também do “grande número de candidatos dispostos a veicular todo aquele conteúdo de ‘amoral e cinismo’, como a sadia resistência dos alunos batizou a nova disciplina” (CUNHA, 1991, p. 362).

Todas as formas de vigilância contra quaisquer tentativas de “subversão” exerceram uma influência muito forte na formação, especialmente da juventude, impedida do livre exercício da contestação e do debate em torno das questões políticas. Conforme o entendimento dos militares, constituíam atos subversivos as manifestações de natureza política que não estivessem devidamente sintonizadas com os “objetivos nacionais”.

## **O Projeto Rondon: a implantação de um campus avançado em Santarém**

O Projeto Rondon teve sua gênese a partir de trabalhos realizados pelos alunos da Escola de Comando e Estado Maior do Exército no ano de 1965, durante a realização de uma atividade de sociologia intitulada “O Militar e a Sociedade Brasileira”, disciplina esta, ministrada pelo professor Wilson Choeri da Universidade do Estado da Guanabara – UEG. Para a cúpula militar a atividade alcançou bons resultados “que mostraram aos docentes o conhecimento dos alunos a respeito da sociedade brasileira em seus aspectos sociais e culturais” (CASTRO, 2015, p.9).

Diante da repercussão positiva da atividade, o professor Choeri recebeu “apoio” do então comandante da ECEME (Escola

de Comando e Estado Maior do Exército), general Bina Machado, para ampliar a atividade, de modo que pudesse integrar os estudantes à realidade brasileira (MONTEIRO, 1990). Realizou-se então, em 1966, o Seminário Educação e Segurança, com participação de representantes de Universidades do Estado da Guanabara, do MEC e de outros especialistas em educação. Durante o seminário, segundo Pravato (2011, p. 22) “os debates aconteceram em torno da necessidade de levar os estudantes à participação realista no esforço do progresso do país”. E com isso, “aproximá-los das comunidades menos desenvolvidas que habitam o interior do Brasil” (PRAVATO, 2001, p. 22). Desse modo, a ideia de instituir um sentimento cívico e nacionalista, e ao mesmo tempo afastar a “subversão” dos meios universitários, foi aclamada pelos participantes, e posteriormente por parte da comunidade acadêmica, conforme descreve o relatório realizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

Levada a ideia pelo grupo participante às suas respectivas universidades, foi imediatamente aceita pelos universitários, e, no dia 11 de julho de 1967, um grupo de 30 alunos e um professor partiu para Rondônia, a fim de realizar trabalhos junto àquelas comunidades. O grupo foi apoiado pelo Ministério do Interior, que lhe cedeu, para os deslocamentos, uma aeronave C-47 PP-FNE. No Território de Rondônia. O grupo foi hospedado pelos 5º BEC (...). Os universitários permaneceram na região 28 dias e realizaram vários trabalhos, tais como: levantamentos, pesquisas, assistência médica, educação sanitária, etc. Ao retornarem da viagem, estavam transbordando de entusiasmo, idealismo e com um lema: “Integrar para Não Entregar”. Traziam, também, um nome para o grupo: Projeto Rondon, escolhido por eles pró-



prios, inspirados na figura do grande humanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. (BRASIL, 1980, p. 15).

Com o *slogan* “Integrar para não entregar”, o Projeto Rondon consistiu em uma tentativa de aproximação do governo à universidade, para melhor controle ideológico desta. Tal tentativa, a partir da repercussão da primeira experiência, “ampliada pelos meios de comunicação, torna-se intensa, atraindo a atenção não apenas dos universitários, mas das autoridades” (MONTEIRO, 1990, p. 32), que avaliaram a ação como um “sucesso”, por consolidar a ideia da integração nacional com os serviços de extensão universitária.

O Projeto Rondon, em consonância às preocupações de alguns setores do governo com a integração nacional e com o desenvolvimento da “consciência cívica” da juventude universitária, assumiu o lugar da extensão universitária. Permeado pelo imaginário nacionalista, encontrou ressonância entre militares, parcela de professores e estudantes universitários, bem como grande parte dos meios de comunicação.

A partir da primeira experiência e da sua repercussão, o projeto piloto foi considerado “um sucesso pelo entusiasmo dos participantes e pela difusão na imprensa do país” (PRAVATO, 2011, p. 23). O caráter assistencialista na mesma proporção em que desagradava, encantava os universitários, que entre os meses de janeiro, fevereiro e julho, passaram a atuar em atividades assistencialistas no interior do Brasil, com o apoio das forças armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), e sob a coordenação do Ministério do Interior.

Por meio do Projeto Rondon as universidades passaram a realizar atividades de caráter permanente proporcionando a arti-

culação de esforços da comunidade e dos órgãos governamentais (MONTEIRO, 1990; BRASIL, 1980; SPIAZZI, 2011 e PRAVATO, 2011). Como forma de contestar as críticas quanto ao estilo assistencialista, a Presidência da República, por meio do Decreto-lei nº 62.927, de 28 de Junho de 1968 (BRASIL, 1968), instituiu em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, subordinado ao Ministério do Interior, cuja finalidade era “promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional” (BRASIL, 1968). A partir dos trabalhos do GT e evolução institucional do Projeto Rondon, o Ministério da Integração criou em 1969, o Programa Campus Avançado<sup>1</sup>, caracterizado pela instalação de um campus universitário em regiões consideradas pelo governo federal como polos de desenvolvimento econômico e social, considerados ainda não desenvolvidos.

Santarém, dada sua localização geográfica, na região central da Amazônia brasileira, foi considerada pelos governos militares como ponto estratégico para implementar as políticas de ocupação da Amazônia, adotadas durante o regime civil-militar. Pautados num discurso “nacionalista”, os militares pregavam a unificação do país, afirmando que era preciso proteger a floresta contra a “internacionalização”. Assim, com o discurso de “Integrar para não Entregar”, o Presidente Castelo Branco, em 1966, adotou ações de ocupação como: incentivo a imigração, grandes obras rodoviárias e criação de autarquias cujo objetivo era o desenvolvimento da região. Somou-se a isto, a importância econômica e

<sup>1</sup> Para mais informações sobre Campus Avançado, veja: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon*. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://livros01.livros-gratis.com.br/me002223.pdf>. Acesso: 02 mar. 2019.

política<sup>2</sup> do município na Região e os episódios políticos locais<sup>3</sup> que levaram o Presidente da República por meio do decreto-lei nº 64.148, de 3 de março de 1969<sup>4</sup>, decretar a intervenção federal transformando a cidade de Santarém em área de segurança nacional. Diante de tais particularidades, o município foi selecionado pelo Ministério da Integração, em 1970, para fazer parte do Projeto Rondon, abrigando um Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

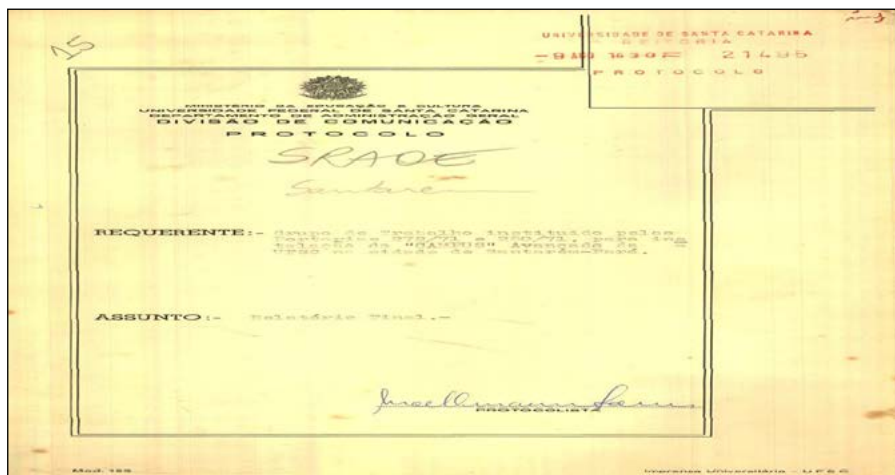
Com a decisão do Governo Federal, coube a UFSC, inicialmente, constituir internamente, uma comissão para avaliar a possibilidade de implantação do Campus em Santarém. A Comissão constituída a partir do Grupo de Trabalho instituído pelas Portarias 272/71 e 280/71, resultado do Processo interno N°21495/71/UFSC, foi composta pelos docentes: Lauro Caldeira de Andrade, Luiz Adolfo Olsen da Veiga e Edison Flávio Macedo, os quais se deslocaram de Florianópolis com destino à Santarém em 16 de julho de 1971, conforme consta em relatório final (FIGURA 1) de implantação do Campus Avançado.

<sup>2</sup> Na década de 1970, Santarém era considerada como a terceira cidade em importância da região Norte, ficando precedida apenas por Belém-PA e Manaus-AM.

<sup>3</sup> Para mais detalhes sobre os episódios políticos (locais) que levaram o presidente da república decretar a intervenção federal no município de Santarém consultar: COLARES, Anselmo Alencar. Sociedade e educação em Santarém – PA: estudo do período em que o município foi de segurança nacional (1969/1984). 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9236>. Acesso em: 13 mar. 2019.

<sup>4</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 64.148, de 3 de março de 1969, Decreta a intervenção federal no Município de Santarém, Estado do Pará, e dá outras providências. Diário Oficial da União – Brasília, 3 de março de 1969. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma>. Acesso em: 13 de mar. 2019.

Figura 1 – Capa do “RELATÓRIO FINAL”



Fonte: Arquivo Central da UFSC (Acervo dos autores).

Após a conclusão dos estudos de viabilidade, a comissão responsável emitiu Relatório Final com parecer favorável, exposto no documento e entregue em solenidade especial ao Reitor em exercício, professor Roberto Mundell Lacerda.

[...] Referidos professores deslocaram-se desta Capital no dia 16.7.71 e, após terem cumprido extenso programa de trabalho – nas cidades do Rio de Janeiro, Brasília, Belém e Santarém, retornam a Florianópolis no dia 31.7.71 (UFSC. RELATÓRIO FINAL DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM, 1971, p. 3).

De imediato, conforme notícia publicada no Jornal carioca Correio da Manhã, em 16 de agosto de 1971, (FIGURA 2) o Reitor Roberto Lacerda declarou: “O processo de Implantação do campus avançado de Santarém é irreversível e a partir desta decisão a

Universidade Federal de Santa Catarina estará voltada para o planejamento e execução deste programa do Ministério do Interior” (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 4).

Figura 2 – “CAMPUS”

**COLUNA QUATRO**

- **DESENHOS** — Cinco desenhos animados da primeira fase de Mickey Mouse serão apresentados, hoje, às 17h, na sessão infantil da Cinematoteca do Museu de Arte Moderna. Todos foram realizados na época do cinema mudo, entre 1928 e 1929. Os filmes são: Mickey, Papai Improvisado; Mickey entre o Anjo e o Diabo; Mickey entre os canibais; Mickey Campeão e O Grande Espetáculo de Mickey, onde aparece, pela primeira vez, o Falso Donald. Os desenhos e animação são de Ub Iwerks.
- **ROTEIRO** — O Departamento de Cultura da Secretaria de Educação da Guanabara já publicou, tendo estado em circulação, o Roteiro Cultural, com programação, locais e horários de leituras, bibliotecas, museus, cinemas, cursos e conferências, a realizarem-se nos meses de agosto e setembro.
- **SEGURANÇA** — O Coronel Afonso Celso Rodstein realizará, amanhã, dia 16, às 19 horas, uma palestra no Centro de Formação e Treinamento de Professores — Ceftp. — No Tema, Segurança Nacional, serão analisados fatos históricos e culturais do Brasil, o papel das elites, as condições externas e os objetivos nacionais permanentes.
- **CORDES** — Será no Centro de Pesquisa de Arte o curso O Espetare Visual, a cargo do

**educação**

**SERVICO**

**Cursos**

- A Faculdade de Direito Edício de 25 iniciará brevemente o seu novo curso pré-vestibular para os candidatos aos exames já marcados para fevereiro de 72. Este curso será realizado nas instalações da Faculdade, sendo ministrado pelos próprios professores.
- Patrocínio pelo Instituto Nacional do Câncer, a Pefezg realizará o curso "Femas de Atualização em Medicina Nuclear", destinado a médicos e acadêmicos de Medicina. O curso obedecerá ao seguinte calendário: 16-8 — 20 horas — Aula Inaugural — Professor Ugo Pinheiro Guimarães; 20h30min — Radioatividade. Produção dos Radionucléidos. Aparelhagem — Dra. Eva Stahl; 18-8 — 20 horas — Valor do hepatograma em clínica — Professor Mário Corrêa Lima; 21 horas — Diagnóstico e tratamento das doenças benignas da tireóide com I 131 — Dr. Jaime José Gonçalves; 28-8 — 20 horas — Diagnóstico e tratamento do Câncer da tireóide com o Iodo-radioativo — Professor Antônio Pinto Vieira; 29h30min — Encerramento — Cobaltoterapia no combate ao Câncer — Professor Osvaldo Jádice Machado. Inscrição gratuita na Seção de Radionucléidos do INC, diariamente, de 8 às 12 horas, na Praça Cruz Vermelha, 23 — 2.º andar — fone: 231-4110 — ramal 54.
- Estarão abertas até o próximo dia 31 de agosto, no horário das 12 às 14h, no Serviço de Relações Públicas da GAL,

entre os dois países nas pesquisas científicas e tecnológicas dentro do setor da energia nuclear e suas aplicações para fins científicos.

No Rio de Janeiro, a comitiva visitou a Comissão Nacional de Energia Nuclear, evitando também em Angra dos Reis, onde será construída a primeira central elétrica nuclear do Brasil.

**"Campus"**

- "O processo de implantação do campus avançado de Santarém é irreversível e a partir desta decisão a Universidade Federal de Santa Catarina estará voltada para o planejamento e execução deste programa do Ministério do Interior."
- A declaração foi feita pelo Professor Roberto Lacerda, ao receber o relatório final do Grupo de Trabalho encarregado de estudar a viabilidade de inauguração de campus em Santarém, no Pará.
- No relatório entregue ao reitor em exercício da UFSC, a comissão dá seu parecer conclusivo, assinalando: "Foi exposto e considerado a elevada significação do empreendimento em apreço, tanto para a integração nacional e contribuição às comunidades da Amazônia, como para o próprio desenvolvimento das funções universitárias de extensão e pesquisa. A comissão conclui favoravelmente à instalação de campus avançado em Santarém." A inauguração do campus está marcada para outubro, na presença do Ministro Costa Cavalcanti, do Interior.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Jornal Correio da Manhã. Rio de Janeiro, RJ. 1º Caderno, fl. 4, Ano 1971, Edição 24031, 16/08/1971. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#). Acesso: 12 mar. 2019.

O grupo de trabalho encarregado de estudar a viabilidade de implantação do Campus em Santarém chegou a seguinte conclusão:

[...] considerado a elevada significação do empreendimento em apreço, tanto na integração nacional e contribuição às comunidades da Amazônia, como para o próprio desenvolvimento das funções universitárias de ex-

tensão e pesquisa. A comissão conclui favoravelmente à instalação do campus avançado em Santarém (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 4).

Mediante o estudo técnico da Comissão, e com apoio político e acadêmico, o Reitor Roberto Lacerda, após deliberação do Conselho Universitário, por meio da Resolução N° 028/71, de 27 de agosto de 1971, que aprovou o relatório apresentado pelo GT instituído pelas Portarias 272/71 e 280/71, autorizou a constituição de novo grupo de trabalho universitário responsável pela instalação e funcionamento do Campus avançado em Santarém. Para tal, firmou convênio conforme as recomendações do Ministério da Integração.

O convênio, para implantação de um campus avançado, com duração média de cinco anos, reúne, além da(s) universidade(s) e a Fundação Projeto Rondon, a Superintendência Regional de Desenvolvimento, os governos estadual e municipal. A universidade constitui, internamente, um grupo de trabalho para coordenar as atividades do Campus Avançado (Grupo de Trabalho Universitário — GTU) e, em comum acordo com as outras entidades envolvidas, estabelece a programação anual. Nomeia um diretor do Campus Avançado, dentre seus professores, e um administrador. Recruta, seleciona e treina os participantes, compatibiliza sua permanência no Campus Avançado com os encargos curriculares e departamentais e estabelece a escala de equipes que deverão deslocar-se para a área. O Projeto Rondon movimenta, mensalmente, as equipes e transfere ao diretor do campus os recursos financeiros necessários à sua manutenção. Os professores atuam por conta de sua vinculação ordinária à universidade (BRASIL, 1980, p. 18).

Em 14 de outubro, aproximadamente dois meses após a notícia publicada no Jornal Correio da Manhã, ocorreu a implantação do Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina, em Santarém/PA.

Os primeiros extensionistas rondonianos da UFSS chegaram a Santarém nessa data, e em 15 de janeiro de 1972 o Jornal de Santarém estampava a seguinte notícia:

### **O Projeto Rondon em Santarém – 1972**

Conforme vem acontecendo anualmente, por ocasião do recesso escolar do início de cada ano, Santarém acaba de receber mais uma equipe de universitários integrados ao Projeto Rondon, que durante alguns dias vão dedicar-se ao serviço de assistência à população no interior da região levando os seus conhecimentos em forma de orientação e assistência às necessidades que mais afligem os nossos irmãos do campo e das regiões ribeirinhas, recebendo, em troca, novas experiências que serão acrescentadas àquelas de que já são possuidores.

Esse é um esforço do Governo que conta com o entusiasmo e boa vontade do jovem, em favor da verdadeira integração da Amazônia, porque essa atividade visa atingir o homem que é o principal elemento no processo de desenvolvimento regional.

A coordenação do movimento, no Baixo Amazonas, ficará instalada em Santarém, onde já contamos com o Campus Avançado da Universidade de Santa Catarina.

Os membros desta coordenação estão recebendo integral apoio da administração municipal e demais órgãos dos governos estadual e federal aqui sediados.

A chegada da segunda turma de acadêmicos, como se vê, foi noticiada de forma entusiasta e até um tanto emotiva; traços característicos do momento em que o país vivenciava o sentimento de “patriotismo” induzido por alguns segmentos sociais. Por outro lado, as contradições eclodiam, intensificando a insatisfação popular, os protestos, as manifestações, os conflitos e os movimentos de massa liderados pela juventude buscando “construir uma sociedade mais justa” (PRAVATO, 2011, p. 21), sobretudo no que tange aos problemas específicos da educação, os jovens, tornavam-se fundamentais, mas também, principal alvo de repressão do governo militar. Havia um paradoxo. De um lado, a grande predisposição dos jovens em contribuir com o desenvolvimento brasileiro, porém questionando o modelo em curso. De outro lado, os governos militares firmes em seus propósitos e “objetivos nacionais”, porém, desejosos da obtenção de apoio estudantil. Era preciso então encontrar um mecanismo que garantisse o “aproveitamento” daquela mão de obra e, ao mesmo tempo, afastasse qualquer possibilidade de manifestações contrárias ao projeto em curso<sup>5</sup>, criou-se então o Projeto Rondon, uma das mais importantes e estratégicas ações extensionistas realizada por universidades brasileiras, dada a sua dimensão em número de participantes, cerca de 130.000<sup>6</sup>, e aos objetivos a que se propôs. Contudo, largamente criticado pela concepção assistencialista; ou seja, “aqueles que têm, aqueles que

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o assunto consultar: AMATO, Gabriel Lima. Aula prática de Brasil: ditadura, estudantes universitários e o imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – UFMG, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 07 mar. 2019.

<sup>6</sup> Dados obtidos a partir dos estudos de: AMATO, Gabriel Bruno de Lima. Integrar o Brasil, combater a “subversão”: universitários e militares na criação do Projeto Rondon (1967-1969), Anais eletrônicos do seminário 1964-2014: um olhar crítico, para não esquecer UFMG, Belo Horizonte – 18 a 20 de março de 2014. Disponível em: <https://seminario19642014.wordpress.com/inscricoes-trabalhos/anaiseletronicos>. Acesso em: 08 mar. 2019.



sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem” (SAVIANI, 1987, p. 54). Na compreensão do autor, esta visão de extensão estava totalmente “viciada” ao criar um Projeto que utilizaria a extensão para corrigir distorções.

O Projeto Rondon, por exemplo, foi criado com a seguinte justificativa: aqueles que estão nos grandes centros têm condições de ter uma formação razoável; então eles, pelo menos em certo período do ano, devem ir às regiões menos desenvolvidas e prestar serviços (SAVIANI, 1987, p. 53).

Ainda segundo o autor, o projeto ao ser criado e denominado como extensão universitária, fez com que esta fosse “encarada como uma espécie de *caridade*, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor...” (Idem, *grifos do autor*). De certo modo, ao analisarmos o contexto de sua criação, e o objetivo proposto “levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e participar do seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1980, p. 15), percebemos a junção de forças de interesses. Por um lado “uma tirada demagógica do governo pós-64 para dizer que ele está preocupado com o povo” (SAVIANI, 1987, p. 62), por isso, o assistencialismo do Programa, e por outro, a possibilidade de “afastar dos meios estudantis aquilo que lhes parecia ser, em seu vocabulário anticomunista, *subversão e radicalismo*” (AMATO, 2015, p. 46, *grifos do autor*), ambas, constituíram uma solução estratégica que encontrou forças num terceiro fator – as políticas de integração socioeconômica e desenvolvimento do país em curso.

O Campus avançado da UFSC em Santarém, assim como os outros espalhados pelo país, foi instalado numa área considerada mais afastada da cidade, cerca de 5 km do centro comercial do município, ocupando um espaço de aproximadamente meio hec-

tare, repleto de árvores nativas<sup>7</sup>, todas identificadas com placas, e abundante fauna de pequeno porte, constituída principalmente por pássaros<sup>8</sup>. Agradável e até encantador<sup>9</sup>, para os estudantes, que viam o lugar como um “mundo a parte”, outra realidade desconhecida para aqueles jovens, e permeada pelo “imaginário” criado com relação à Amazônia.

Figura 3 – A UFSC na Amazônia



Fonte: Arquivo da Hemeroteca Digital Catarinense; Jornal O ESTADO, 12 de março de 1978. (Acervo da pesquisadora – Exemplar digitalizado e cedido pela administração da Biblioteca Pública de Santa Catarina).

<sup>7</sup> De acordo com as entrevistas realizadas, pesquisa em revistas, artigos e correspondências pessoais dos informantes, a área ainda preservada possuía árvores nativas como: cumaru, copai-barana, tatapiririca, caraxuó, paricá, jacuba, comida de jabuti, louro e outros.

<sup>8</sup> De acordo com as entrevistas realizadas, pesquisa em revistas, artigos e correspondências pessoais dos informantes, na área ainda preservada notava-se a presença de várias espécies de pássaros tais como: sanhaçu, pipira, canarinho, sabiá, tetéu, coleiro, patativa, galo de campina, japim, curió, bicudo, azulão, tucano, bem-ti,vi, siriri, periquito e outros.

<sup>9</sup> Rodolfo Hans Geller, advogado, professor universitário, estudante e professor no Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina em Santarém. Entrevista concedida em 19 de março de 2019.

As instalações eram construídas em madeira, todas da região, e obedeciam a um estilo “ecológico”; bem ventiladas, com venezianas e telas nas aberturas para impedir a entrada de mosquitos e insetos. Somavam um total de cinco estruturas, sendo: – Duas residências, uma para o Diretor Geral e outra para o Diretor Adjunto, cada uma com sala, três quartos, cozinha, banheiro, dependência de empregado (a), e área de lazer; um alojamento para estudantes, no mesmo estilo, com duas alas (masculino e feminino), separadas por pequeno pátio interno. Cada ala possuía três quartos, com quatro beliches, e um banheiro coletivo contendo várias pias e chuveiros; uma sala de recreação, com mesa de pingue pongue, mesa para lanche noturno, sinuca e duas mesinhas para jogos diversos, e por fim um bloco de serviços, com uma biblioteca, dois escritórios administrativos, cozinha, lavanderia e refeitório. Além das instalações citadas, o Campus contava ainda com um aviário, um pequeno zoológico e uma horta, conforme descrição em reportagem publicada no Jornal O Estado, 1978, (FIGURA 3).

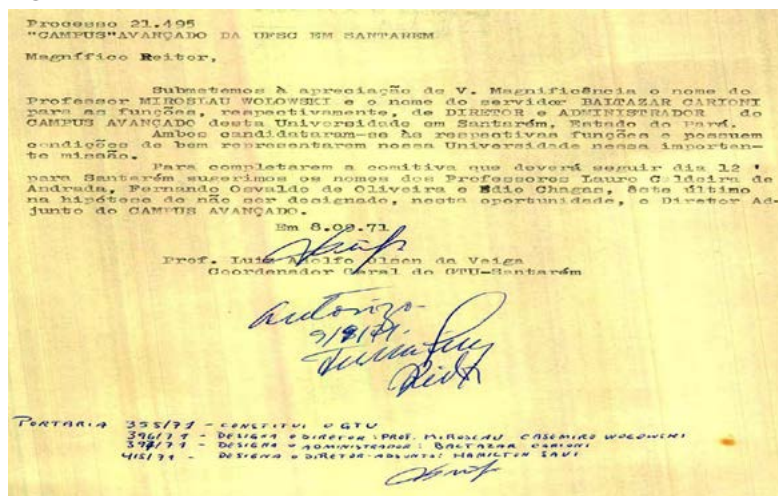
Importa destacar, pela descrição dos espaços e pelas imagens expostas na Figura 3, que a composição do Campus convergia para as recomendações presentes no *Manual sobre o planejamento integral de campus universitário* elaborado por Rudolf Atcon e aprovado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), publicado em 1970, conforme lembra Buffa (2016, p. 821).

O campus universitário, para Atcon, seria um conjunto homogêneo, fechado e com mais facilidade de controle e administração, rigidamente planejado, seguindo uma estrutura didática bastante diferente daquela das faculdades isoladas. Uma estrutura que pudesse favorecer os aspectos de racionalidade e de baixo custo de construção, administração e controle.

Sobre a seleção da primeira equipe administrativa que compôs o Campus Avançado da UFSC em Santarém, o Grupo de Trabalho Universitário (GTU-Santarém), encaminhou ao Reitor, por meio do Processo 21.495, (Figura – 4), a indicação de cinco nomes. Após apreciação, a Reitoria designou o professor Miroslau Casemiro Wolowski para Diretor; o professor Hamilton Savi para Diretor Adjunto e Baltazar Carioni para a função de Administrador do Campus Avançado.

Definida a equipe diretiva, estabeleceram-se os meios legais para sua permanência e atuação em Santarém, que deveria ser de no mínimo seis meses. Tal equipe ficou responsável em selecionar e contratar pessoal para serviços administrativos e gerais, apreciando as normas que previam o recrutamento de pessoas residentes na região, por considerar que esta medida implicaria em “importante fator de integração do campus à comunidade” (UFSC a, 1971, p. 5).

**Figura 4** – “Processo 21.495”



Fonte: Arquivo Central da UFSC (Acervo da pesquisadora).

É perceptível, nas fontes analisadas à recorrência ao fator “integração”, tanto dos docentes quanto dos discentes, os quais obrigatoriamente, antes da inserção ao projeto, passavam por um processo de recrutamento e treinamento e somente após serem considerados “aptos” às ações, era autorizado o deslocamento ao Campus, onde o grupo deveria permanecer na região por 28 dias sob orientação e avaliação constante, pois, ao final do estágio, deveria ser encaminhado pelo Diretor do Campus um relatório (FIGURA 5) detalhado das atividades desenvolvidas.

**Figura 5** (Primeiras Duas Imagens) – Relatório De Atividades Equipe Nº 61; e na Terceira Imagem, o Relatório Discursivo.



Fonte: Arquivo UFSC (Acervo da pesquisadora).

As análises dos relatórios nos conduziram à percepção de que estes documentos expressavam uma opinião única, a do Diretor do campus, o qual em alguns momentos, exercia quase uma função de “juiz de valores”, percebível na descrição do item 6, denominado *Relatório Discursivo*, ilustrado integralmente (FIGURA 5), referente aos trabalhos desenvolvidos pela equipe 61, no pe-

ríodo de seis de setembro a oito de outubro de 1975. Nota-se a constante preocupação com a ordem e integração estudantil ao Projeto Rondon sobressai às atividades extensionistas, tornando estes fatores preponderantes à avaliação dos estudantes, segundo relato do Diretor do Campus.

O exemplo citado (referente aos trabalhos desenvolvidos pela equipe 61, no período de seis de setembro a oito de outubro de 1975), demonstra a preocupação com a ordem e integração estudantil ao Projeto Rondon. Conforme relato do Diretor:

Esta equipe, composta de uma maneira bem diversificada, trouxe pela primeira vez ao Campus, elementos que jamais deveriam participar de tal operação, isto porque não possuem espírito de integração. Talvez por influências diretas de elementos que punham a direção do Campus (UFSC b – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES EQUIPE 61, 1975, p. 7).

Os relatórios demonstram que as atividades extensionistas desenvolvidas a partir do Campus avançado da UFSC em Santa-rém foram diversas, contudo, não são expressas nos documentos de forma que possam ser avaliadas qualitativamente, já que os documentos revelam apenas a quantidade, e quando constam descrições das atividades desenvolvidas, expressam os efeitos cívicos do projeto, e não os resultados formativos. Mesmo que não seja nosso objetivo quantificá-las, apresentamos a seguir um quadro no qual podemos visualizar os tipos de ações que foram realizadas pelo campus avançado.

**Quadro 1** – principais projetos e atividades

PRINCIPAIS PROJETOS E ATIVIDADES DO CAMPUS DA UFSC EM SANTARÉM				
<i>Áreas de abrangência</i>				
Educação	Socioeconômico	Saúde	Agropecuária	Técnico
Implantação do Centro de Ensino Profissionalizante; Curso de educação artística; Curso de educação para o lar; Curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico para professores da primeira à quarta série do 1º grau de Santarém; Curso de flores, frutos e artes aplicadas; Treinamento de recursos humanos em educação física e desportos; Curso de recreação infantil; Treinamento e recursos humanos em biblioteconomia; Curso de organização desportiva; Construção e utilização de quadras de esportes.	Projeto fundiário do INCRA – <i>Operação Terra</i> ; Reformulação administrativa e contábil de cooperativas e colônias de pesca do Estado do Pará; Assessoramento técnico-administrativo-contábil às instituições locais; Organização e assessoramento às bibliotecas locais; Assistência jurídica às comunidades; Levantamento socioeconômico da microrregião; Organização do acervo da biblioteca municipal Paulo Rodrigues dos Santos; Incentivo e difusão das atividades artísticas e artesanais de Santarém.	Campanha nacional de multivacinação; Curso de parteiras leigas; Atendimentos médico-odontológicos; Preventivos/curativos Curso para atendentes de enfermagem; Orientação sobre educação sanitária; Atendimento médico-laboratorial, ambulatorial e clínico; Curso para gestantes; Curso de primeiros socorros a agricultores de Monte Alegre; Levantamento de dados e montagem do Projeto de Prevenção da cárie dental, através do bochecho de flúor; Projeto de saúde integrada; Instalação e funcionamento de um laboratório para exames ginecológicos Periódicos; Educação sanitária; Prevenção do câncer na mama; Projeto materno-infantil.	Instalação e supervisão de hortas; Assistência técnica a proprietários rurais; Arborização do perímetro urbano; Experimentação em citricultura; Vacinação de bovinos; Cadastramento de propriedades rurais; Unidade didática da agropecuária Olericultura Aviário (corte e postura); Estudo e aproveitamento de frutas tropicais.	Elaboração de projetos e plantas; Serviços de assessoria técnica às entidades locais; Levantamento planimétrico; Atividades de engenharia mecânica.

**Fonte:** Formulado com base nos relatórios do Campus avançado da UFSC em Santarém e nos dados disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon. Brasília, MEC/DDD, 1980.

O Campus também realizou (1977/1980) parcerias com o Movimento de Educação de Base – MEB, e Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com atividades educativas, culturais e esportivas (JORNAL DE SANTARÉM, 1980), além destes, destacam-se também, atividades que corroboraram com a formação em nível superior, como os intercâmbios estudantis, e apoio à expansão e a interiorização da Universidade Federal do Pará em Santarém, conforme relembra um dos entrevistados.

*Foi um trabalho muito rico, acredito que a UFSC compeliu para a vinda da UFPA aqui, pois lá no começo o Campus passou a receber os profissionais da UFPA que vinham a Santarém, também recebeu alunos, assim como intermediou a ida de estudantes daqui para Santa Catarina, tem vários profissionais de Santarém que através do Campus conseguiu estudar lá, era um tipo de intercambio, todo ano a universidade ofertava duas vagas para estudar no colégio agrícola da UFSC que ficava em Camboriú, estudavam lá e depois voltavam, como o Jaci Barros, a irmã dele, a irmã do Francisco que era motorista do Campus, são muitos profissionais que foram pra lá, tem médicos, engenheiros, professores. Tem algo muito importante também, a partir do momento que UFSC veio para Santarém, causou certo embaraço (risos) como se estivesse ocupando um lugar que seria da UFPA, então a federal do Pará tipo que agilizou o processo de interiorização, impulsionou processo. Durante este processo de interiorização da UFPA também foi fundamental a UFSC repassar as instalações do Campus avançado. Foi tudo documentado, repassamos toda a infraestrutura<sup>10</sup>.*

Ainda no que tange à qualidade e contribuições das atividades, é possível dimensionar a atuação destas por meio das

<sup>10</sup>Rodolfo Hans Geller, entrevista concedida em 19 de março de 2019 – Advogado, estudante atuante no Projeto Rondon em 1975 e docente no Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina em Santarém.



pesquisas em jornais locais, depoimentos de pessoas atendidas pelo Campus e relatos dos integrantes da comunidade acadêmica que viam os serviços prestados como uma forma de assistência, mas também, a possibilidade de troca de experiências, conforme relata o mesmo entrevistado da transcrição anterior, que atuou a princípio como estudante e posteriormente como docente.

*Eu, como outras pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, vim para Santarém através do Projeto Rondon, um Projeto do Ministério da Integração, cujo lema era “integrar para não entregar”, a primeira vez, cheguei aqui em dezembro 1975, era estudante universitário. Na época era uma equipe de vinte e poucos estudantes, na medida em que chegava uma, saía outra, pegavam o mesmo avião, era uma chegando e outra saindo. Eram estudantes de áreas diversas, saúde, educação, área jurídica e outras... e nós da área jurídica víamos para estagiar nos cartórios, no INCRA... , fazíamos atendimentos diversos, como atendimento de enfermagem, atendimento médico, aplicação de vacinas, realização de exames. Na área de educação, muitos cursos eram ofertados, não só aqui como para o interior, formação de professores. Além da brilhante atuação nos serviços na Biblioteca Municipal Paulo Rodrigues dos Santos, lá os estudantes de biblioteconomia fizeram a catalogação dos livros de forma científica, realizaram treinamento para os servidores da biblioteca. Foi um legado! Era muito bom contribuir, não era só assistencialismo, pois muitas atividades deram frutos, tiveram continuidade. Era gratificante colaborar com a sociedade santarena<sup>11</sup>.*

Observa-se a partir do relato, que as atividades desenvolvidas pelos integrantes do projeto não se resumiram ao assistencialismo, todavia, são lembradas, especialmente por esta característica. Assim, não obstante às críticas ao projeto, como

<sup>11</sup> Rodolfo Hans Geller, entrevista concedida em 19 de março de 2019.

ressaltou Saviani (1987), vale destacar que por meio destas atividades alcançava-se de certo modo, uma formação acadêmica relevante.

[...] me parece que aqueles que participaram do Projeto Rondon, não obstante as ressalvas que a ele se possam fazer, devem – já que ele é um fato – encará-lo como um espaço que está aí, e que possibilita aos estudantes universitários um contato com as populações marginalizadas, contato esse que permite a esses universitários familiarizar-se com a realidade brasileira. Isto já é um dado importante na sua formação (SAVIANI, 1987, 63).

### Considerações finais

Podemos inferir que o Campus avançado da UFSC em Santarém foi planejado e construído nos moldes adotados após a reforma universitária de 1968, que buscou conter as reivindicações estudantis. Para isso, adotou estratégias de mantê-los afastados do centro urbano, avaliar constantemente os estagiários e fixar a residência do Diretor dentro do Campus.

Mesmo considerado seu caráter assistencialista e as intenções políticas de seus formuladores, em pleno transcurso de governos autoritários, o Projeto Rondon, pela atuação das universidades federais, em seus campi avançados, possibilitou a realização de atividades contínuas e de caráter formativo em locais distantes dos centros urbanos nos quais estavam instaladas as instituições de ensino superior. No caso específico do campus da UFSC em Santarém, foram realizadas atividades formativas na área de educação, tais como os cursos de aperfeiçoamento didático pe-

dagógico, executados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a 5ª Divisão da Secretaria de Educação do estado do Pará, as quais possibilitaram, em um momento de carência em formação de professores, importantes resultados.

As atividades iniciadas no Campus avançado em 1971 foram contínuas até o ano de 1985, quando o Projeto Rondon, após estudos de redimensionamento de suas ações, decidiu pela regionalização dos Campi avançados. Destarte, por meio da celebração de convênio, no dia 19 de fevereiro de 1986, a UFSC e o Projeto Rondon realizaram a transferência das instalações do Campus avançado em Santarém para a Universidade Federal do Pará – UFPA, que consolidava naquele período seu processo de interiorização. Por fim, registre-se que as figuras apresentadas constituem parte das fontes que se encontravam dispersas e fadadas ao esquecimento ou extravio. Estão sendo objeto de apreciação analítica juntamente com outros documentos para melhor compreensão do processo de implantação e de desenvolvimento inicial do ensino superior público em Santarém.

## Referências

AMATO, Gabriel Lima. **Aula prática de Brasil: ditadura, estudantes universitários e o imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – UFMG, 2015.

BRASIL, **Decreto nº 62.927**, de 28 de Junho de 1968. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, e dá outras providências. Diário Oficial da União – Brasília, DF, Seção 1 – 1/7/1968, Página 5387. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho->

-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002223.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº126/2012. Brasília, 2015 a. Disponível em: [file:///C:/Users/Penildon/Downloads/analise\\_expansao\\_universidade\\_federais\\_2003.pdf](file:///C:/Users/Penildon/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003.pdf). Acesso em: 04 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Conselho Federal de Educação**. 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

BUFFA, E; PINTO, G. A. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 21, n.67 out. – dez.2016.

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres Castro. **Extensão universitária e formação política na universidade pública: O caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC**. Dissertação. (Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134809>. Acesso em: 28 fev. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santa-rém – PA: estudo do período em que o município foi de segurança nacional (1969/1984)**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campi-

nas, 1998. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9236>. Acesso em: 13 mar. 2019.

COLARES, A. A. **A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661–1985)**. Santarém – Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

MONTEIRO, Regina Clare. **CACS (Campus Avançado de Cruzeiro do Sul): uma análise crítica**. 1990. 211f. Dissertação (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/25279.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PRAVATO, Camila Medeiros. Projeto Rondon e ensino no Brasil: construção de uma aliança entre o conhecimento empírico e científico. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã**, Portugal, p. 1-37, 2011. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/pravato-camila-projecto-rondon-e-ensino-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

SPIAZZI, Daiane Tonato. **Memorial Projeto Rondon**: um espaço de pesquisa, preservação e valorização da história do Projeto Rondon na UFSM. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural – História e Memória). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10991>. Acesso em: 02 mar. 2019.

## Relatórios

UFSC a, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório final de implantação do campus avançada da UFSC em Santarém**, Florianópolis, 1971.

UFSC b, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório das atividades da equipe 61**, Florianópolis, 1975.

## Jornais

JORNAL DE SANTARÉM. **O Projeto Rondon em Santarém**. Santarém em 15 de janeiro de 1972.

JORNAL DE SANTARÉM. **Campus e MEB vão atuar no interior**. Santarém – PA. Ano I. p. 47, 20 de abril de 1980.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ. Campus. Rio de Janeiro, RJ. 1º **Caderno**, fl. 4, Ano 1971, Edição 24031, 16 de agosto de 1971. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#) Acesso: 12 mar. 2019.

JORNAL O ESTADO. **A UFSC na Amazônia**. Florianópolis. Edição Especial, pág. 17. Ano. 1978.

## Revistas

**INTERIOR**, Revista bimestral do Ministério do Interior. **A Universidade Descobre o Brasil. Sagui, Quati, sustos e gritos às vezes perturbam a calma no Campus de Santarém.** Brasília, Ano IV, nº 33, julho/Agosto de 1980.

UFSC 50 anos: trajetórias e desafios/Roselane Neckel e Alita Diana Corrêa Küchler, organizadoras. – Florianópolis: UFSC, 2010

**Recebido em:** 06/08/2019.

**Aceito em:** 16/08/2019.





## Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), na template disponível. em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

**Exemplos:**

a) **Livro (um só autor):**

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

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Livro (até três autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) **Livros (mais de três autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Capítulo de livro:**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Artigo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Artigo de jornais:**

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) **Artigo de periódico (eletrônico):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) **Decreto e Leis:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.DF: Senado, 1988.

**Dissertações e teses:**

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

**Trabalho publicado em eventos científicos:**

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

**IMPORTANTE!**

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

## ENDEREÇO

**Linguagens, Educação e Sociedade**

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppped@ufpi.edu.br

*Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550*

## Instructions for submission of papers Rules for collaboration

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Imprensa); 2526-8449 (Eletronics) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – [revistales.ppped@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppped@ufpi.edu.br), available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
  - a) **Book (one author):**  
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects.** Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Book (up to three authors):**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, E. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research.** 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) **Books (more than three authors):**

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques.** São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Book chapter:**

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Journal paper:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Newspaper article:**

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) **Journal paper (electronic):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <[http:// www.ufpi.br](http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm)> mestreduc / Revista.htm. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) **Decree and Laws:**

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.871



i) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) **Work published in scientific events:**

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

### **IMPORTANT**

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.

LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (CUALES B1).  
REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE  
POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI

## Instrucciones para el envío de trabajos Normas para las colaboraciones

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
2. Esta revista publica dossiers, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francés o español.
5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vin-

- culación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
  8. Los artículos deben ser encaminados al editor, para el correo electrónico - [revistales.ppped@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppped@ufpi.edu.br), en la plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
  9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constanding el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
  10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data. Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párra-

fo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

### **Ejemplos:**

#### **a) Libro (un solo autor):**

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

#### **b) Libro (hasta tres autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A.J .; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

#### **c) Libros (más de tres autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. Investigación social: métodos y técnicas. Y en el caso de las mujeres.

#### **d) Capítulo de libro:**

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIEN. S. G .; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. En el caso de las mujeres. 89-108.

#### **e) Artículo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

**f) Artículo de periódicos:**

GOIS, A .; Constantino. En Río, las instituciones cortan a los profesores. Y en el caso de las mujeres. Y en el caso de las mujeres. C 3.866

**g) Artículo de periódico (electrónico):**

IBIAPINA, I. M. L de M .; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. En el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, 2005. Disponible en: <[http:// www. ufpi.br](http://www.ufpi.br/maestroduc/Revista.htm)> maestroduc / Revista.htm. Acceso en: 20 dic. 2005.

**h) Decreto y Leyes:**

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasilia.DF: Senado, 1988.

**i) Disertaciones y tesis:**

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

**j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:**

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUENTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

**IMPORTANTE!**

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su (s) autor (es).

14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferencia de derechos de autor a la Revista.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### Identificação Institucional

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### Contatos

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"  
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416  
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

### Ficha de Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Professor: (  ) Educação Básica (  ) Educação Superior

(  ) Outros: \_\_\_\_\_

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento – manter contato por**

**e-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)**

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd  
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277  
E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)  
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>