
The image features a stylized illustration of an open notebook. The notebook is shown from a top-down perspective, slightly angled. The pages are white, and the cover is a light grey. A green pencil with a white eraser and a white band is positioned vertically on the left page. The background is a solid teal color. The title is written in large, bold, green, sans-serif capital letters on the right page. The overall design is clean and modern.

**PROCESSOS
FORMATIVOS,
PRÁTICAS
EDUCATIVAS,
DIFERENÇAS:
DIÁLOGOS
EM PESQUISAS**

ORGANIZADORAS:
Célia Beatriz Piatti
Josiane Peres Gonçalves
Sonia da Cunha Urt

 **editora
UFMS**

A stylized illustration of a hand holding a pencil over a spiral notebook. The hand is rendered in a light gray tone, with the fingers curled around a black pencil. The pencil has a white eraser at the top and a white lead tip at the bottom. The spiral notebook is open, with the left page showing the spiral binding and the right page being blank white. The background is a dark gray gradient.

**PROCESSOS
FORMATIVOS,
PRÁTICAS
EDUCATIVAS,
DIFERENÇAS:
DIÁLOGOS
EM PESQUISAS**

ORGANIZADORAS:
Célia Beatriz Piatti
Josiane Peres Gonçalves
Sonia da Cunha Urt



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 158-COED/AGECOM/UFMS.

DE 30 DE NOVEMBRO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

Processos formativos, práticas educativas, diferenças [recurso eletrônico] : diálogos em pesquisa / organizadoras: Célia Beatriz Piatti, Josiane Peres Gonçalves, Sonia da Cunha Urt. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
369 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-86943-95-5

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Ambiente escolar. 4. Currículos. 5. Professores - Prática. I. Piatti, Célia Beatriz. II. Gonçalves, Josiane Peres. III. Urt, Sonia da Cunha.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS:
Célia Beatriz Piatti
Josiane Peres Gonçalves
Sonia da Cunha Urt

PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS, DIFERENÇAS: DIÁLOGOS EM PESQUISAS

Campo Grande - MS
2022



© **dos autores:**

Célia Beatriz Piatti
Josiane Peres Gonçalves
Sonia da Cunha Urt

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-95-5

Versão digital: dezembro de 2022.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

APRESENTAÇÃO

O processo, o ato de pesquisar e a produção e a partilha do conhecimento de forma coletiva significam muito mais que reunir pessoas em torno de um tema ou objetivo, é uma prática que pressupõe disciplina e aproximação de pesquisadores, cientistas, técnicos e alunos em torno de temas e objetivos em comum, que estudam, fazem levantamentos, organizam e participam de eventos, apresentam e publicam seus estudos desenvolvem pesquisas, discutem dificuldades e expectativas e crescem juntos.

Dessa forma, compreende-se que participar desse processo exige que os envolvidos diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas e aumentem sua responsabilidade em relação ao compromisso que possam ter com o grupo, o que resultará em aprendizagem para aqueles que, de fato, estiverem comprometidos com a produção coletiva do conhecimento científico.

É essa premissa que ancora a Linha de Pesquisa 3, que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), intitulada hodiernamente *Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças*, contando com o corpo docente composto por Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti – atual coordenadora da Linha; Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt, Profa. Josiane Peres Gonçalves, Prof. Dr. Rafael Rossi e Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos.

Contudo, sua trajetória foi iniciada em 2004, com a constituição da Linha de Pesquisa *Educação, Psicologia e Prática Docente*, que à época, passou a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS), pertencente ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) dessa Universidade. Sua proposta formativa, ancorada nas demandas sociais, científicas e acadêmicas desse Programa, estava organizada em três eixos temáticos de investigação: 1) Infância, conhecimento e prática educativa; 2) Constituição do sujeito, aprendizagem e produção do conhecimento; e 3)

Currículo, conhecimento e cultura, organizados pelas professoras doutoras Jucimara Silva Rojas, Ordália Alves de Almeida, Sonia da Cunha Urt e Lucrécia Stringuetta Mello, respectivamente.

Seu objetivo era cumprir as exigências de produção do conhecimento, com a finalidade de contribuir para ampla divulgação do PPGEdu/UFMS em panorama nacional, contribuindo para a atuação em ensino, pesquisa e orientação e, essencialmente, para inserção ainda maior do referido Programa no circuito da pós-graduação em Educação no Brasil. Naquele contexto, o pós-doutoramento obtido por duas professoras da Linha, Jucimara Silva Rojas e Sonia da Cunha Urt, também demonstrava e confirmava a busca pelo aperfeiçoamento docente e pelas tentativas de inserção e parcerias internacionais, por meio de projetos interinstitucionais com possibilidades de intercâmbios, que estavam presentes nos planos e anseios do grupo docente.

As professoras alocadas nos eixos temáticos reuniam também seus orientandos aos referidos eixos, além de pesquisadores-colaboradores nacionais e internacionais. Os pesquisadores nacionais eram professores que mantinham relação de parceria em atividade científica com alguma professora da Linha, cuja produção estava direcionada às suas temáticas de interesse e cuja permanência ocorria por intermédio do cumprimento dos seguintes critérios: projeto de pesquisa em andamento, apresentação de trabalhos em eventos científicos (01 evento nacional e 01 regional/local por ano) e publicação (02 artigos por ano). Entendia-se assim que esses pesquisadores deveriam oferecer contribuição ao crescimento do PPGEdu/UFMS e ao desenvolvimento da Linha.

Os pesquisadores internacionais, por sua vez, eram professores com reconhecida credibilidade em seus países e instituições, pela seriedade e qualidade da produção acadêmica, e que se propunham a desenvolver, junto aos membros da Linha, projetos de pesquisa e convênios que envolvessem alguma forma de intercâmbio. Afinal, iniciar e manter trocas e

trocas efetivas com colegas estrangeiros é algo que só apresenta benefícios ao Programa e à Pós-Graduação em Educação em geral.

Desta feita, a Linha de Pesquisa *Educação, Psicologia e Prática Docente* permaneceu estruturada e organizada até o ano de 2016, por meio de seus eixos, seus integrantes – que poderiam estar interligados a grupos de pesquisa relacionados ao seu próprio eixo ou sob outro formato de constituição –, e seus coparticipantes de dentro e fora do território nacional brasileiro. Até esse período a Linha 3 esteve, sequencialmente, sob a Coordenação das professoras doutoras Sonia da Cunha Urt, Jucimara Silva Rojas, Lucrécia Stringuella Mello, Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

A partir de 2017, porém, objetivando investigar os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em Educação, com foco em temas atuais relacionados à formação de professores, às práticas e às diferenças, além de interlocuções com ênfases à atividade docente em espaços educativos, a Linha passou a ser intitulada de *Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças*, mantendo os princípios de diálogo entre as temáticas, em atendimento aos critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitam projetos em rede e em parcerias com outras instituições de ensino superior. Desde essa data a Coordenação é da Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Entre 2017 e 2021, essa Linha também contou a ativa participação das professoras doutoras Shirley Takeco Gobara, aposentada recentemente, Maria Luzia da Silva Santana, que passou por processo de redistribuição para outra universidade, e Suzana Lopes Salgado Ribeiro, que atuou como professora visitante até o primeiro semestre de 2021.

Atualmente, a Linha 3 conta com quatro grupos de estudos e pesquisas cadastrados no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os referidos grupos são

coordenados pelo corpo de professores citados anteriormente e estão organizados assim: Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPFORP), coordenado pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti; Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE), coordenado pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt; Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), coordenado pela Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves; e Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE), coordenado pelo Prof. Dr. Rafael Rossi.

Esses docentes, integrantes da Linha 3 e coordenadores dos referidos grupos, cumprem o estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil – atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação, apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais e publicações em periódicos.

A Linha 3 também realiza seminários de integração e socialização da produção e publica, sob a forma de livro e/ou artigos em revistas, os resultados dos estudos e investigações dos participantes de seus grupos: professores, orientandos e pesquisadores. Há também o entendimento da necessidade de integração com as outras linhas de pesquisa do PPGEdu/UFMS, por meio de ações de parceria em eventos, participação em bancas, palestras etc. Além disso, cada docente expressa suas temáticas de interesse e o que vem sendo produzido em seus projetos de pesquisa, aulas ministradas e orientações realizadas. Os orientandos também devem estar articulados à Linha e é importante que tenham produção científica em parceria com o(a) respectivo(a) orientador(a).

Entende-se aqui que a constituição de grupos de pesquisa remete a um caminho importante e essencial para o avanço da produção científica,

visto que a relação ensino e pesquisa é fortalecida na medida em que há produções construídas coletivamente, pelo envolvimento de professores e alunos de graduação, pós-graduação e demais pesquisadores.

No que diz respeito à trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE, tudo começou em 1998, quando diversos estudiosos das áreas de Educação e Psicologia de Campo Grande-MS, inclusive as Profas. Dras. Sônia da Cunha Urt e Marly Teixeira Morettini, começaram a se reunir para estudar as relações entre estas áreas e discutir sobre pesquisa e grupos de pesquisa.

A partir de tais encontros e estudos foi que em 1999 essas professoras criaram esse Grupo, formado por docentes e alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, professores convidados da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, e também da Rede Pública de Ensino. O Grupo era (e é) norteado por um pressuposto básico: de que a relação da Psicologia com a Educação deve ser permeada por uma leitura crítica da sociedade e expressa em uma concepção de sujeito concreto – social e histórico.

Seu objetivo primário é reunir estudiosos das áreas de Educação e Psicologia para investigar as suas relações, vislumbrando a pesquisa como campo para repensar o ensino ministrado nas universidades. Desde o início, o enfoque de seus participantes é voltado à pesquisa e ao ensino, com alternância entre momentos de estudos teóricos e práticos.

A iniciativa da formação desse Grupo de Pesquisa com professores de diferentes áreas e instituições, surgiu da necessidade de repensar algumas questões da Psicologia e suas relações com a Educação, em ousar um trabalho mais coletivo e menos individual e de dialogar com os pesquisadores de outras instituições de ensino. Por esses motivos, o GEPPE também procura estar articulado com os GTs (Grupos de Trabalho) Psicologia

da Educação (GT 20) e Formação de Professores (GT 8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação – ANPED, e outras universidades nacionais e internacionais.

O Grupo tem se consolidado por meio de estudos, pesquisas, publicações em periódicos, organização de livros e apresentação em congressos. Tem como meta o fortalecimento da pesquisa, a formação de pesquisadores e a integração da pesquisa com as atividades de ensino (graduação e pós-graduação) e extensão na universidade. Seu plano de trabalho prevê reuniões quinzenais de estudos, realização de conferências e seminários abertos ao público em geral e o desenvolvimento de pesquisas, que são desenvolvidas por meio de projetos e socializadas em encontros e publicações.

Ao longo de seus 22 anos de história, o GEPPE é coordenado pela Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt e está vinculado às linhas de pesquisa *Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu); e *Processos Psicológicos e suas Dimensões Socioculturais*, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – e tem empreendido estudos a respeito de temas referentes à compreensão e lide com diversos fatos que fazem parte do desenvolvimento do ser humano e de seus processos educacionais, isso inclui a formação humana, a formação docente e o intento de sua emancipação.

Em contexto mais recente (2013-2015), o Grupo, representando a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participou da pesquisa nacional “Violência e Preconceitos na escola: contribuições da Psicologia” (UFMT et al, 2018), proposta pelo Ministério da Educação, organizada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb), com participação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Suas atividades de pesquisa, também coordenadas pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, foram desenvolvidas por meio de realização de pesquisa bibliográfica e documental, estado da arte, oficinas com alunos dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas estaduais de Campo Grande-MS e Goiânia-GO, e entrevistas com pais e/ou responsáveis por discentes das respectivas escolas.

Posteriormente, no período que compreendeu os anos 2015 e 2017, pesquisadores integrantes do GEPPE participaram da pesquisa intitulada *Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações de Educação e Psicologia*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e em contexto atual estão envolvidos na pesquisa *As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior*, vinculada à Universidade Estadual de Maringá e coordenada pelas professoras doutoras Marilda Gonçalves Dias Facci e Sonia da Cunha Urt, sob o objetivo, em âmbito geral, de analisar o adoecimento do professor universitário e as relações de trabalho, tendo como fundamento a referida Psicologia.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), que também compõe a Linha 3 e é coordenado pela Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves, foi criado em 2012, quando esta coordenadora o cadastrou na UFMS e no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. A intenção era realizar pesquisas empíricas, além de desenvolver estudos teóricos, com participação e colaboração dos alunos de graduação, a fim de contribuir com o processo de construção de novos conhecimentos e com a formação dos futuros profissionais da Educação.

Já em sua implementação, foram criadas duas linhas de pesquisa: I) *Desenvolvimento Humano e Educação*, que contempla temáticas relativas ao processo de desenvolvimento humano em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social, incluindo as diversas fases da vida: infância, adolescência, idade adulta e velhice; estuda também sobre a diversidade humana ca-

racterizada pelas dimensões geracionais, étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de pessoas com deficiência, sempre estabelecendo relações de todas essas temáticas com a área da Educação; II) *Gênero, Educação e Aprendizagem*, posteriormente atualizada para *Gênero, Sexualidade e Educação*, que prioriza os estudos relativos a gênero e sexualidade, incluindo questões inerentes ao processo de femininização do magistério, homens professores, estudos sobre as mulheres, diversidade de gênero e sexual, entre outros, e busca estabelecer relações entre essas temáticas com a educação escolar.

Nesse mesmo período de implantação do GEPDGE foi cadastrado o primeiro projeto de pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da UFMS, cuja investigação foi realizada entre os anos 2012 e 2014. A pesquisa, intitulada *Representações sociais da comunidade escolar de Naviraí-MS sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*, buscou identificar as representações da comunidade escolar de Naviraí sobre a docência masculina.

Entre os anos de 2014 e 2017 a pesquisa com a mesma temática foi ampliada, para ser realizada em outros municípios de Mato Grosso do Sul. Essa possibilidade se tornou viável devido ao financiamento concedido pelo CNPq, por meio da Chamada Universal 43/2013, em que foi possível identificar alguns municípios sul-mato-grossenses onde havia docentes do gênero masculino atuando na educação infantil. Assim, a pesquisa *Representações sociais de famílias, gestores e docentes do gênero masculino do estado de Mato Grosso do Sul sobre a atuação de homens professores com crianças*, foi realizada nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Itaquiraí e Tacuru.

Em 2017 um novo projeto de pesquisa foi cadastrado na PROPP/UFMS com vigência até o ano de 2022, cujo título é *Gênero, sexualidade e diversidade: representações sociais da comunidade escolar de Mato Grosso do Sul*. A coleta de dados foi realizada em municípios como Dourados, Ivinhema e São Gabriel do Oeste e, embora o estudo não esteja concluído, os dados preliminares apontam que as várias formas de diversidade existentes na

escola não interferem negativamente na prática docente, desde que exista um processo de formação continuada voltada para as questões de gênero, sexualidade e diversidade.

Paralelamente à pesquisa sobre diversidade, em 2018 foi aprovado um novo projeto com fomento, por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, em que foi retomada a discussão sobre a docência masculina em outra modalidade educacional de Mato Grosso do Sul e em outro país. Dessa forma, a pesquisa intitulada *Atuação de professores homens na educação especial sul-mato-grossense e escolas públicas paraguaias: representações sociais da comunidade escolar* foi iniciada em 2019 e continua vigente até 2022. Embora a pesquisa esteja em andamento, já é possível notar algumas diferenças e semelhanças entre a educação do Paraguai e do Brasil, como a feminização do magistério que ocorreu em ambos os países, mas a educação especial é encaminhada de maneira diferente, visto que o Brasil está à frente na maneira como trabalha com os alunos com deficiência.

Cabe salientar que vinculadas às pesquisas concluídas pelo GEPDGE e às duas em andamento, existem investigações dos alunos de graduação e pós-graduação que são integrantes do grupo.

Em 2021 foi dado início à primeira pesquisa de supervisão de pós-doutorado vinculada ao GEPDGE, que será finalizada em 2022, justamente no ano em que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação completa uma década de existência e de realização de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, as relações de gênero e sexualidade na área da Educação.

A Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem – Currículo, História e Cultura (GEPEH), que conta com a vice-coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida.

O GEPEH foi criado em 2009, objetivando contribuir com o fortalecimento do campo de pesquisas sobre ensino de História no Brasil, à época ainda incipiente. Encontra-se cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e seus pesquisadores desenvolvem estudos nos campos da Educação, da História, da Linguística, da Sociologia e da Antropologia, produzindo conhecimentos referentes ao ensino de História, da Alfabetização e da Historiografia. Pressupondo a existência de processos de produção de diferenças e desigualdades e de relações de poder instituídas em relações discursivas, elegem como categorias centrais as práticas de linguagem e o currículo, ambos pensados em suas dimensões culturais e sócio-históricas. Neste contexto, tornam-se objetos de estudo as práticas docentes, os processos de ensino e de aprendizagem, os materiais didáticos, a gênese, função e funcionamento da História como disciplina escolar no Brasil, os processos de seleção e distribuição dos conhecimentos históricos, a produção de desigualdades educacionais regionais (numa perspectiva histórico-comparada).

O grupo é composto (e aceita) acadêmicos(as) de graduação das diferentes licenciaturas, professores(as) e técnicos(as) da rede de educação básica, docentes atuantes na UFMS e de outras instituições de ensino superior, e possui atualmente quatro linhas de pesquisa em funcionamento. A Linha 1 – Práticas escolares de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, acolhe estudos e pesquisas sobre práticas escolares de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, englobando tanto a alfabetização quanto o papel mediador das práticas de linguagem no contexto das disciplinas escolares. Seus projetos de pesquisa têm sido: *Escrita escolar e ensino de História: sentidos de aprendizagem histórica, letramento e literacia em sociedade de cultura escrita* (2021/2024); *Para escrever é preciso ler e interpretar a história: produção de textos e de lugares comuns nas aulas de história* (texto de sistematização de resultados de pesquisa – em elaboração); além de *Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula: ensino de História e identidade*, *Ensino de História e aprendizagem da escrita: a constituição da autoria no processo de desen-*

volvimento do pensamento histórico e Escrita escolar e ensino de História: Estado da arte das pesquisas em língua inglesa.

A Linha 2 – História e cultura da leitura e da escrita, acolhe estudos e pesquisas sobre a história da leitura e do livro, e aceita estudos que tomem o livro didático como objeto cultural inserido em sociedade de cultura escrita. O projeto de pesquisa que tem sido desenvolvido intitula-se *O livro didático de Língua Portuguesa: um estudo da coleção Ápis – 1º ao 5º ano* (pós-doutoramento); e há um projeto de extensão em andamento: *Projeto aulas abertas em defesa da educação pública e da formação de professores.*

A Linha 3 – Ensino de História e cultura, direitos humanos e reeducação das relações étnico-raciais, por sua vez, objetiva desenvolver estudos sobre ensino de História em sua relação com a escrita escolar, nos conteúdos e reflexões sobre a cultura afro-brasileiras, africanas e indígena, e promover a aproximação dos referenciais teórico-metodológicos do ensino de História (escolar/não escolar) àqueles da (re)educação para as relações étnico-raciais, tecendo, a partir das discussões do campo do Currículo, reflexões em torno dos processos de identificação hegemônicos em propostas e práticas curriculares. Alguns de seus projetos de pesquisa são *A diáspora negra no centro sul da América do Sul: da Guerra do Paraguai aos novos Quilombos (1864-2008)*; e *Identidade e Diferença: narrativas de professores sobre práticas educativas étnico-raciais.*

E a Linha 4 – Políticas educacionais, currículo e ensino, abriga pesquisas que investigam o currículo compreendido como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos, configurando-se como espaço de poder. Nessa via, o objetivo é dar visibilidade ao poder de significar, criar sentidos e hegemônizar concepções e práticas de currículo a partir de estudos de documentos e práticas situados na esfera da formulação das políticas educacionais e no espaço na escola. Seu atual projeto de pesquisa está intitulado *Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas es-*

colares e para a formação de professores; e o de extensão atende pela temática Formação de professores e currículo: políticas curriculares nacionais, locais e as práticas na sala de aula (2021/2023).

Finalmente, considera-se aqui o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPFORP), que foi criado em 2018 e é coordenado pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti. Cadastrado junto à UFMS e ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em sua implantação foram instituídas duas linhas de pesquisa: Formação de professores e a organização do trabalho pedagógico em âmbito escolar e Educação do campo, as escolas do campo e os movimentos sociais.

As linhas de pesquisa contam com a participação de estudantes de graduação do curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da mesma Universidade, de estudantes de mestrado e doutorado, professores do ensino superior de universidades particulares, professores de educação básica de escolas do campo, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED-CG) e egressos do curso de mestrado e doutorado. Os estudos e pesquisas desenvolvidos têm como objetivo discutir e debater a formação de professores (inicial e continuada) e as práticas educativas em âmbito escolar. Adota-se como referencial teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

No ano de sua implantação, na constituição do grupo, os componentes participaram do Projeto de Aperfeiçoamento coordenado pelo Prof. José Roberto Rodrigues de Oliveira, docente da licenciatura em Educação do Campo/UFMS, denominado *Educação do campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo*, com fomento do Ministério da Educação (MEC), sob o objetivo de ampliar o acesso à formação continuada para professores que atuam em escolas do campo, visando contribuir com a oferta de uma educação do campo contextualizada

às realidades de sua população, em consonância às Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, conforme estabelecido pela legislação vigente.

O curso atingiu um público de 180 pessoas, incluindo, entre os cursistas, professores e formadores da licenciatura em Educação do Campo/UFMS, professores da educação básica de diferentes municípios de Mato Grosso do Sul (Sidrolândia, Anastácio, Nioaque, Bodoquena, Ribas do Rio Pardo e Campo Grande), estudantes da licenciatura em Educação do Campo e participantes do grupo de pesquisa.

Em 2020 os resultados do curso deram origem à produção em formato de e-book¹ da obra intitulada *Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo*, com participação dos professores formadores, cursistas e participantes do grupo.

A partir da origem desse curso, foi cadastrado em 2018, no Sistema de Gestão de Projetos (SIGPROJ) o projeto *Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: escolas do/ no campo construindo identidades*, que visa identificar a organização pedagógica e administrativa das escolas do campo, na perspectiva de reconhecer sua identidade e suas relações com as especificidades do campo. Esse projeto deu origem à uma dissertação de mestrado, já concluída, intitulada *Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola*.

Ainda vinculadas ao grupo há três pesquisas de mestrado iniciadas em 2020 e duas de doutorado. A primeira intitulada *Práticas pedagógicas nas escolas do campo em Mineiros-Go: percurso para a emancipação e transformação social*, que é constituinte de um Projeto Dinter entre a UFMS e o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), de Goiás, e a segunda está denominada como O PRONERA *como política de expansão da educação superior*

¹ <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3690>

do campo – 1998 a 2020. Há também três pesquisas iniciadas no ano de 2021 que estão andamento: *A Constituição dos Egressos da escola família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues em MS: educação e trabalho na perspectiva emancipatória 1999-2009*; *Assentamento três corações: um território de descendentes do analfabetismo*; e *Formação de professores para as escolas do campo: um estudo em dissertações e teses (2014 A 2021).*

Em 2021 o GEPFORP articulou-se a outro grupo de pesquisadores da região Centro-Oeste e participa do projeto de extensão em rede *Educação do Campo na região Centro-Oeste: diálogos e proposições em tempos de pandemia.*

Diante desse cenário histórico, de estudos, pesquisas, projetos e produções, pensa-se que há a confirmação da importância da Linha 3 para a constituição e a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sua trajetória amalgama-se ao que este Programa representa para a história do ensino, da pesquisa e da extensão na UFMS e referenda o que ainda pode ser realizado no futuro. Nesse contexto, de resgate e perspectiva, é que se apresenta este livro, cujas partes e suas referidas produções confirmam que o conhecimento científico é pertinente, necessário e desalienante.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	23
---------------	----

PARTE 1:

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PROFESSORAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA: HISTÓRIAS QUE SE VINCULAM ÀS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DAS ÁGUAS	28
--	----

Dayana Viviany Silva de Souza Russo

Salomão Antônio Muffarej Hage

Joel Dias da Fonseca

A PRESENÇA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA EM PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	53
--	----

Geizi Kelly Floriano Raposo

A ALTERNÂNCIA DESDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	82
--	----

Kelly Cardoso Brasil

PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	114
---	-----

Beatriz Araujo Mesquita Guardiano

Célia Beatriz Piatti

PARTE 2:
CONTEXTOS EDUCATIVOS E DIFERENÇAS:
EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E VIOLÊNCIA

REFERENCIAIS E FATORES DE SUCESSO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
SEXUAL NAS ESCOLAS 132

Cristiana Pereira de Carvalho
Maria do Rosário Pinheiro

DIGISSEXUALIDADE COMO TEMA E PROBLEMÁTICA DE
PESQUISA NA EDUCAÇÃO SEXUAL 159

Claudionor Renato da Silva
Josiane Peres Gonçalves

PETRONILHA SILVA E BELL HOOCKS: INSPIRADORAS DE UMA
DIDÁTICA ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA 183

Adriana Conceição Santos dos Santos
Edla Eggert

VIOLÊNCIA(S) NO CONTEXTO ESCOLAR: O ENFRENTAMENTO
DA HOMOFOBIA NA ESCOLA..... 198

Bruna Angélica Borges
Josiane Peres Gonçalves

PARTE 3:
PROFESSORES EM QUESTÃO:
OLHARES PARA A FORMAÇÃO E O ENSINO

A BNC-DIRETOR ESCOLAR COMO COMPONENTE DA REFORMA
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 221

Andréia Nunes Militão

Fábio Perboni

SOFRIMENTO/ADOCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR:
UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL 239

Kássia Rafaela Golfeto

Marilda Gonçalves Dias Facci

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR..... 270

Alcione Ribeiro Dias

Sonia da Cunha Urt

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OLHARES
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL A POLÍTICAS
DO PNE 2014-2024. 303

Soraya Cunha Couto Vital

Sonia da Cunha Urt

PARTE 4:
NARRATIVAS DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES
NO ENSINO DE HISTÓRIA

ÁFRICA NA SALA DE AULA: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA 339

Deni Ribeiro Prado Furtado

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Mariana Aranha de Souza

ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE:
RELAÇÕES RACIAIS EM PROPOSTAS
CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS (1998-2019)..... 363

Janaina Soares Cecilio dos Santos

Maria Aparecida Lima dos Santos

A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM MEIO A CONCEPÇÕES
DOCENTES: O PAPEL DA ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA 389

Maria Aparecida Lima dos Santos

Danielle dos Santos Barreto

SOBRE OS AUTORES 414

PREFÁCIO

No Brasil de Bolsonaro, tornou-se um desafio e um imperativo falar de educação e de pesquisa. Nos últimos 3 anos, as universidades públicas têm sofrido constantes ataques, que se revestem de distintas roupagens: redução de investimentos para manutenção das atividades acadêmicas e para reposição e expansão dos quadros docente e técnico; cortes de bolsas para pesquisa e pós-graduação; perseguição a reitores e docentes, com a falsa premissa de que estariam ferindo princípios morais e de que seria direito de presidente, governadores, deputados, interferir e tolher a liberdade de cátedra; desrespeito às escolhas das comunidades acadêmicas para os cargos de reitor das Universidades e Institutos Federais; negacionismo e afrontoso intuito de esvaziar os conhecimentos científicos e equipará-los a crenças e opiniões.

Quando sonharíamos que alguém, no século XXI, acreditaria na pseudoteoria do terraplanismo? Que diante da letal pandemia do coronavírus, pessoas recusariam se vacinarem ou proibiriam a vacinação de seus filhos, sob as mais estapafúrdias justificativas, como a crença em um *chip* chinês implantado junto com a vacina? Nem nos mais deprimentes filmes *trash* de ficção veríamos tamanho absurdo. Mas vemos hoje em nossa realidade.

Diuturnamente, deparamo-nos com discursos desqualificadores da ciência, com a propagação acelerada de pseudociências, com atravessamentos religiosos fundamentalistas e com a triste realidade do desinvestimento em ciência no país.

Pesquisa realizada pelo Centro Sou Ciência e publicada pelo jornal Estado de São Paulo em novembro de 2021, mostra que grande parte da população não reconhece as universidades como lócus de produção de conhecimento científico, o que por um lado pode revelar as fissuras no diálogo universidade-sociedade; por outro revela também

o desconhecimento e desvalor que a sociedade atribui aos conhecimentos produzidos e a nossas(os) cientistas, alimentando a crença de que os saberes que têm valor são aqueles produzidos em Europa e Estados Unidos – os saberes do colonizador.

No campo da educação, não é outra a nossa condição. Escolas, docentes, gestores, estudantes, sentem no cotidiano de suas vidas o desinvestimento e descaso com a educação brasileira. Escolas sucateadas, sem estrutura mínima para seu bom funcionamento; baixos salários, precária carreira docente, acúmulo de trabalho e exaustão das(os) professoras(es); autonomia limitada de gestoras(es) e excesso de burocracia a ocupar o tempo da gestão; entre as(os) estudantes, desincentivo, desesperança e exclusão escolar, são alguns dos elementos que compõem a complexa trama da educação brasileira nos nossos dias. A conhecida afirmação de Darcy Ribeiro, de que a crise da Educação brasileira é um projeto, nunca foi tão atual e visível.

Na pandemia, com a necessária imposição do ensino remoto a todos os níveis educativos, deparamo-nos com as dificuldades não apenas no manejo de tecnologias que, mesmo já existentes, eram pouco utilizadas no âmbito do ensino; tivemos de aprender rapidamente, sem planejamento e tempo da reflexão. O déficit de recursos, ferramentas, condições de acessibilidade por parte de docentes e principalmente de estudantes foi logo posto em evidência. Na prática, um enorme contingente de estudantes da educação básica e superior não teve acesso às atividades remotas, e muitas(os) acessaram de forma precária.

Se nós, professoras(es), muito realizamos nesse período pandêmico, se rapidamente nos pusemos a aprender e manejar recursos tecnológicos para o ensino remoto, se passamos a trabalhar muito mais, preparando aulas e atividades, ministrando aulas online, orientando e resolvendo individualmente dúvidas de estudantes e familiares, pelo computador e pelo celular, frequentando atividades de formação em li-

nha, assistindo e participando de palestras, debates, atividades de enriquecimento cultural, isoladamente ou com nossas(os) estudantes, não tivemos e não temos, por parte do governo federal, nossos esforços reconhecidos. O discurso oficial, nas palavras do senhor presidente da república e visão do ministério da Educação, é de que não queremos “voltar” a trabalhar. Isso não é somente desconhecimento, ignorância, é dolo – desrespeito a toda uma categoria que, mesmo frente aos baixos salários que recebe, ao desprestígio social, trabalha com dedicação à educação de nosso país, a nossas crianças e jovens.

Mas o que esperar de um ministro da Educação que afirma que a universidade não deve ser para todos, que as crianças com necessidades especiais atrapalham a escola, que ignora as dificuldades de estudantes durante a pandemia e promove o ENEM mais excludente da história de nosso país?

Foi em meio a esse mar de dificuldades que recebi para prefaciар este importante livro. Importante primeiramente porque, na contra-mão das políticas de desmonte atual, vem falar de educação e ciência, traz aquilo que nosso governo tenta negar e apagar. Além disso, nos brinda com necessárias reflexões sobre aspectos relativos ao campo da educação e da produção de conhecimentos.

Na primeira parte do livro, vamos conhecer experiências e saberes construídos na vivência e reflexão sobre a educação no campo, a partir de vivências de professoras(es) com populações ribeirinhas da Amazônia, da relação com movimentos de trabalhadoras(es) sem-terra, bem como adentrar nas questões da formação de professoras(es) para o contexto do campo.

Formação docente e ensino são também problematizados na terceira parte do livro, com textos que dialogam com a BNCC e o papel da gestão, com perspectivas teóricas que dão suporte à formação

de professoras(es), com os processos de adoecimento docente, na vivência de seu ofício em um contexto que produz exaustão, frustração, sofrimento.

As questões de gênero e educação sexual são trabalhadas na segunda parte do livro, em que se destacam os elementos necessários à produção de boas práticas de educação sexual, bem como as formas de violência na escola, de modo especial aquelas produzidas pelos preconceitos de gênero e homofobia. Destaca-se nessa segunda parte o original capítulo sobre a digissexualidade, que trata da experiência da sexualidade no mundo virtual, por meio do uso das tecnologias de comunicação e interação.

O ensino de História e a produção de identidades é o tema da quarta parte do livro, em que se destaca o ensino de História da África e africanidades como eixo dos artigos, que problematizam processos formativos, a BNCC e os apagamentos que promove, bem como o papel da escrita na produção do pensar e construção de identidades.

Por fim, vale destacar um ponto importante desse livro: a diversidade de níveis de formação das(os) autoras(es): doutoras(es), pós-doutoras(es), mestres, especialistas, graduandas(os). Essa pluralidade nos ensina que a ciência constitui todas as etapas do ensino superior, é produzida em contextos diversos de formação e não se desvincula da educação, ao contrário, é suporte e pressuposto dos processos educativos/formativos.

Produzir ciência no Brasil contemporâneo, promover educação para a reflexão, para o pensamento crítico e criativo, que rompa com preconceitos e reconheça na diferença, não um obstáculo, mas sua motivação, escrever sobre o que se pesquisa e pensa, socializar o conhecimento e fazê-lo chegar a nossas(os) companheiras(os) que atuam na ponta dos processos educativos, revestem-se de revolucionário caráter,

atuam na contramão das políticas de desmonte que aceleradamente se engendram no país.

Que a leitura deste livro faça pensar/sentir, traga novos ares e motivos para jamais desistir.

Ângela Soligo

Campinas, 29 de novembro de 2021

PARTE 1
EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**PROFESSORAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA:
HISTÓRIAS QUE SE VINCULAM ÀS EXPERIÊNCIAS
DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO
DAS ÁGUAS**

Dayana Viviany Silva de Souza Russo

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Joel Dias da Fonseca

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professoras ribeirinhas que vivem e exercem a docência na comunidade Campompema, localizada no município de Abaetetuba-PA. As mesmas são egressas do Curso Pedagogia das Águas, o qual esteve vinculado ao Pronera e ocorreu no período de 2005 a 2010. O objetivo do artigo é analisar, numa abordagem qualitativa, a partir da História oral temática, com base em E.P. Thompson (1981), Meihy e Ribeiro (2011) e Paulo Freire (1987, 2002, 2005) as experiências de vida das professoras ribeirinhas no território das águas que r-existem em seus processos formativos e práticas educativas. As histórias das professoras oportunizaram a compreensão de que suas formas de educar apresentam aspectos que são singulares devido a experiência no curso e por viverem uma ribeirinhidade própria do território das águas da Amazônia.

Palavras-chave: Professoras ribeirinhas; Experiências; Amazônia; História oral.

INTRODUÇÃO

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem [e sobre a mulher]” (FREIRE, 1987, p. 27). A citação do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, corrobora para o objetivo deste artigo que é de analisar experiências de vida de professoras ribeirinhas do território das águas – comunidade Campompema, Abaetetuba, Pará – que r-existem em seus processos formativos e práticas educativas, uma vez que ao rever e partilharem suas memórias, as docentes resgatam particularidades que perpassam por dimensões de identidade, território, infância, família, juventude, projetos, sonhos, vida adulta, trabalho e outras, que permitem mais que a compreensão de quem são, permitem o entendimento sobre aspectos da educação ribeirinha na Amazônia.

O compartilhamento de narrativas de quem viveu e ainda vive sob a referência teórica e metodológica de experiências educativas construídas coletivamente por sujeitos que resistem ao paradigma rural e urbanocêntrico são caminhos que apontam para um outro projeto educativo e ao mesmo tempo anuncia a necessidade da desconstrução da política nacional hegemônica de formação de professores, uma vez que pensamos num outro projeto de escola, um outro currículo, uma formação que faça sentido para a vida das pessoas do campo, das águas e das florestas que promova outras práticas educativas, coletivas e organizativas para se construírem histórias diferentes, outra(s) Amazônia(s), outro Campo e outro Brasil.

Com base nisso optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que não se limita a questões de operacionalização de variáveis ou mesmo a empiria pela empiria, mas busca perceber determinados fenômenos na “sua complexidade e em contexto natural”. A pesquisa “qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). É vinculada ao es-

tudo da vida das pessoas, através de contato direto no próprio local em que vivem, trabalham ou estudam, isto é, no próprio contexto em que participam ou atuam. Ficando então mais à vontade para participarem da pesquisa.

Nessa perspectiva, assumindo a busca pela partilha de experiências de vida por meio de entrevistas, contou-se com a orientação dos escritos sobre História Oral temática de Meihy e Ribeiro (2011) no propósito de conhecer detalhes pessoais das professoras ribeirinhas e também fortalecer a história que narra sobre a vida de pessoas reais e não as “irretocáveis e perfeitas” como bem ressaltou E. P. Thompson (1981, p.11). A experiência é vivida, sentida e pensada pelas pessoas, “homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p.16).

A peculiaridade da história oral, diz Alberti (1990, p.05), “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Logo, no momento em que uma educadora ribeirinha conta sobre si própria, reflete sobre a sua história, sobre o vivido, coisas que contribuíram para quem ela é hoje, esta regressa num ciclo formativo e autoformativo, pois a docência é dotada de uma complexidade que envolve o cotidiano pessoal e político-social em um determinado contexto (SOUZA, 2006).

Consoante ao exposto é que o texto analisa narrativas que formam as professoras ribeirinhas e são próprias de quem vive sob a dinâmica das águas e teve/tem desafios para acessar e atuar na educação. Assim, a estrutura do artigo é apresentada da seguinte maneira: 1. Conhecendo o território e as professoras ribeirinhas de Campompema, 2. Experiências de vida que R-Existem nas Educadoras do Rio Campompema e Considerações finais.

Destaca-se que por ser uma pesquisa que envolve pessoas, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso das histórias das professoras para fins acadêmicos.

CONHECENDO O TERRITÓRIO E AS PROFESSORAS RIBEIRINHAS DE CAMPOMPEMA

Figura 01 – Vista da Comunidade Campompema.



Fonte: Dayana Souza, 2019.

O território de realização da pesquisa é a comunidade de Campompema, chamada assim pela sua localização demarcada por um rio de mesmo nome e que se situa no município de Abaetetuba, Estado do Pará. Destaca-se que somente neste município existe o registro de 72

ilhas. Para quem mora em territórios como este, a localização por via dos rios é algo natural, já para quem não é do lugar, parece uma infinidade de águas, quase impossível de haver demarcações dos rios.

Um rio é de acordo com o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2010): um “Curso de água natural que deságua noutra, no mar ou num lago: os rios correm para o mar”. Atestando o movimento que esse elemento da natureza traz consigo, não a forma estática de uma paisagem dominada pela forma limitada em que se vê, mas de um lugar que é marcado pelas práticas sociais e identificação de sujeitos.

Assim são os rios que compõem as chamadas Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2008) e outras diversificações de águas como “mar, baías, furos, estreitos, lagos, igarapés, igapós, campos inundados, imensos aguaçais, viveiros de inclassificáveis espécies vegetais, minerais e animais [que] são lugares amazônicos onde se inscrevem muitas histórias” (PACHECO, p. 48, 2009). São espaços estreitos às vidas de pessoas, às suas dinâmicas, às suas produções, a uma complexa rede de sentidos e significados individuais e coletivos que são próprios de suas vivências.

Dessa forma os rios amazônicos não são espaços que possam ser analisados de forma homogênea, pois os povos que habitam às suas beiras e vivem destes rios possuem visões diferenciadas de pessoas que são “estrangeiras” ao *modus operandis* das águas que regem vidas e formas de produção material e do existir social, cultural. Na tentativa de aproximar o(a) leitor(a) do lócus investigado é que se apresenta algumas outras características do território das professoras ribeirinhas.

Para chegar até Campompema, sai-se de pequenas embarcações da orla/beira da cidade de Abaetetuba e entre 07 a 15 minutos, dependendo do motor do barco, chega-se até a comunidade que tem extensão territorial de 471 ha, onde moram 386 famílias compostas

por 2.036 pessoas. Destas, em torno de 290 famílias são assentadas e a área tem capacidade para 296 famílias, de acordo com o mapeamento do Incra (2020).

É comum encontrarmos na história, a formação de várias comunidades e cidades amazônicas com a participação da Igreja católica e assim foi com Campompema que, com mais de 50 anos, teve seu nascimento com apoio de outras comunidades próximas, como a de Genipaúba e de pessoas que moravam no Rio Acaraqui, em Abaetetuba.

Após a criação da comunidade, o primeiro local a ser construído foi uma capela de madeira, que hoje deu lugar para esta que aparece anteriormente na figura 01 como o prédio mais alto na imagem, de cor branca, com capacidade para 300 pessoas e que pode ser uma referência de entrada na comunidade. Em seguida, um centro comunitário para realização de reuniões e com o desenvolvimento da localidade, construiu-se uma escola. O coordenador da comunidade relata que há parceria entre a escola e a comunidade e que sempre buscam dialogar sobre assuntos pertinentes aos moradores.

Campompema é uma das primeiras comunidades a ser beneficiada pela Política de implantação de Projetos de Assentamento Agroextrativistas² (PAE's), em 2004, resultado da luta e organização de movimentos ribeirinhos. Mas em Abaetetuba já são 18 PAE's de acordo com o Incra (2020).

No período da implantação dos assentamentos, em 2004, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

² O Projeto de Assentamento Agroextrativista é uma modalidade de obtenção de terra destinada à exploração, por meio de atividades economicamente viáveis, socialmente justas e ecologicamente sustentáveis, onde a seleção de beneficiários é de responsabilidade da União através do INCRA. Estes beneficiários geralmente moram ou são oriundos dessas comunidades extrativistas e recebem, com apoio da União, recursos de crédito para produção e infraestrutura básica.

lançava edital para desenvolvimento de cursos para Jovens e Adultos dos assentamentos criados e reconhecidos pelo INCRA, quilombolas e trabalhadores acampados e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC). Como o desenvolvimento do PRONERA se dava por meio de parcerias do INCRA com instituições públicas de ensino, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Movimentos sociais de Abaetetuba, se organizaram e lançaram o Projeto do Curso Pedagogia das Águas, a fim de atender professores que atuassem nas escolas dos assentamentos recém-criados São João Batista (Campompema) e Nossa Senhora do Livramento (Tabatinga). O curso teve uma única experiência e ocorreu no período de 2005 a 2011, formando 45 professores e professoras em um curso que carregou no nome, as especificidades da sua gente e do seu território: águas.

A maioria dos moradores de Campompema residem em casas de madeiras e tem como principais práticas de trabalho: extrativismo de açaí, produção de matapi (armadilha para pegar camarões), criação de pequenos animais, agente comunitário de saúde, serviço público e docência. Destaca-se que antes do assentamento trabalhavam com serraria, venda de madeira, porém com as normas para preservação, hoje já não praticam mais essas atividades.

O PAE São João Batista, em relação a outros assentamentos, possui uma divisa com área quilombola que são representados pela Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), porém, enquanto os ribeirinhos são atendidos pela política de Termos de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), estes quilombolas são atendidos pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU). Ou seja, numa mesma comunidade, diferentes identidades; corroborando com a ideia de Amazônia de Porto-Gonçalves (2008), já enunciada anteriormente.

É nesse contexto que se encontram as colaboradoras dessa pesquisa, 06 professoras que nasceram, cresceram, vivem e trabalham em Campompema, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São João Batista. A seguir, o quadro com o perfil das professoras ribeirinhas:

Quadro 01 – dados que compõem o perfil das educadoras ribeirinhas.

NOME	IDADE	ESCOLAS QUE CURSOU EDUCAÇÃO BÁSICA	OUTRA GRADUAÇÃO?	PÓS-GRADUAÇÃO?	NÍVEIS DE ENSINO EM QUE ATUA.
1. Alcione	42 anos	E.M. Santo Antônio e E.E. Basílio de Carvalho.	Não	Esp. em Educação do Campo/UFPA	Educação Infantil Multissérie 4º e 5º anos
2. Elizabeth	45 anos	E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino Pereira de Barros.	Não	Não	Educação Infantil
3. Maria Antônia	53 anos	Ed. Infantil em Casa, E.E. Bernardino Pereira de Barros e EE São Francisco.	Não	Não	Atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Agora está na Coordenação Pedagógica da escola.
4. Nazaré	45 anos	E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino Pereira de Barros.	Não	Cursando Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos/IFPA	Ensino Fundamental 2º ano.
5. Nilza	42 anos	E.M. Santo Antônio, E.E. Basílio de Carvalho e E.E. Bernardino de Barros.	Não	Esp. em Educação do Campo e Extensão rural/UFPA.	Ensino Fundamental 1º ano.
6. Odiléia	40 anos	Escola São João Batista e E.E. Basílio de Carvalho.	Não	Cursando Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos/IFPA	Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fonte: Dayana Souza - Produzido a partir de 2018 e atualizado em 2021.

O Quadro 01 demonstra que as educadoras predominantemente compõem uma mesma geração. Suas idades estão situadas entre 40 e 45 anos remetendo o marco inicial de suas vidas para o final da década de 1970 e início da década de 1980, tendo apenas uma das professoras nascido no final da década de 1960, o que nos possibilita situar as professoras como sendo de uma mesma geração tendo em conta o conceito que Bortolazzo (2016) aborda ao referir-se ao seu caráter histórico, segundo o determinante biológico ou mesmo ao abrigo das questões culturais e identitárias.

As trajetórias de escolarização das educadoras ribeirinhas têm muitas convergências, os estabelecimentos de ensino em que estudaram são algumas destas marcas comuns, como pode se apreender no Quadro 01. Uma especificidade merece destaque: a Educação Infantil que ocorria em casa, as antigas casas de escola de que Brandão (1983) fala em suas pesquisas, aqui citadas como barracões. No mais, todo o percurso escolar foi em escolas oficiais das redes públicas de ensino municipal e estadual em Abaetetuba, detalhes de parte configuração desse percurso podem ser resgatados nas memórias das professoras:

A minha primeira ida à escola foi em um barracão em frente à minha casa e a professora só tinha, me parece, a terceira série e ali estudavam crianças de várias faixas etárias, e era tudo junto, alguém que era para alfabetizar, outro que já estava mais avançado, era tudo junto, não tinha, por exemplo, uma professora para a alfabetização, outra para primeira série, não, era tudo junto até a quarta série. (ALCIONE, 2019).

Eu lembro que eu era a única pessoa de casa que não estudava nas ilhas. Os meus irmãos, eles estudavam. Eu fui direto para a cidade e a gente ia de canoa, a remo. No dia da minha colação eu chorei, chorei, chorei porque a minha irmã, a mais velha do que eu, ela penava no sol quente. Às vezes um remo. Papai morava para cá para a ponta, bem para a ponta de lá, para você vir a remo contra a maré. Pensa! A canoa cheia de buracos, e eu que era menorzinha só ia secando a água. (ELIZABETE, 2019).

Meu pai, minha mãe e meu avô. Porque nós estudávamos até a quarta série na ilha. Quando terminava a quarta série a gente tinha que ir pra Abaeté estudar porque aqui não tinha o fundamental maior e nem ensino médio, e aí até quando eu fui fazer o fundamental meu pai levantava de madrugada e a gente ia a remo pra Abaeté. A gente saía as cinco horas da manhã aí a mamãe ia atrás toda semana que

era para saber o nosso rendimento na escola, coisa que a maioria dos pais não fazem hoje né? Hoje já se tem uma certa facilidade, apesar da gente viver outros tempos né mesmo? A mamãe ia toda semana na escola. E o meu avô que quando nós passamos para o ensino médio, que a gente estagiava, que eu ainda fiz o magistério, ele se mudou para a cidade que era para ficar com a gente porque a gente precisava ficar lá para estagiar. (ODILÉIA, 2019).

A licenciatura Pedagogia das Águas foi a experiência de formação em nível superior a que todas tiveram acesso. Antes de ingressarem no curso desconheciam o Movimento da Educação do Campo e por isso dizem que essa experiência foi um marco em suas vidas, pois oportunizou conhecimento, engajamento nesse movimento, mas, sobretudo, transformação sobre ser do meio rural, conforme falas das professoras:

Eu só tive a ideia desse movimento de Educação do campo, mesmo, quando nós passamos, aliás quando veio esse projeto de assentamento, que aí a gente passou a ter reunião... Só ouvindo as pessoas falarem, Rô, Assopra, eles traziam todos esses debates para a gente e a gente já ia internalizando algumas coisas, mas eu passei a ter mesmo envolvimento com isso, com o que é esse movimento, a Educação do campo, a partir do estudo na pedagogia das águas. (NILZA, 2019).

O curso de Pedagogia das Águas para mim foi uma nova oportunidade, primeiro para eu me assumir como ribeirinha. Foi uma das coisas que me marcou profundamente porque antigamente tinham muitas pessoas que não conseguiam se identificar como ribeirinha. Tinha até vergonha. Muitas pessoas caçavam do povo das ilhas, do povo ribeirinho e quando alguém perguntava: você mora nas ilhas? Tinha gente que se escondia! Não, não moro. Tinha vergonha.

E lá no curso de pedagogia mostrou que nós somos todos iguais, apesar de ter que morar aqui na ilha, mas nós temos muitos saberes importantes e riquíssimos e que nós surpreendemos muitos professores lá na universidade. (NAZARÉ, 2019).

Das seis educadoras egressas do Pedagogia das Águas, quatro seguiram o percurso acadêmico em nível de pós-graduação lato sensu em instituições públicas federais, como é evidenciado no Quadro 01, o que denota o poder transformador da educação superior em suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional.

Os grupos comuns com os quais as educadoras ribeirinhas se relacionam são a escola e a família, portanto, o trabalho e a família são os principais espaços de sociabilidade. Para quatro das seis educadoras o movimento social é parte constitutiva de suas relações, situando o trabalho comunitário, a Pastoral da Criança, a Pastoral da Família e a Comunidade Eclesial de Base (CEB) como referências de movimento social.

As experiências com movimentos sociais das educadoras ribeirinhas estão imbricadas à igreja católica. A sociologia contemporânea tem se dedicado à compreensão das relações entre religião, ideologia e organização social camponesa. As relações entre religião, ideologia e organização social camponesa têm sido objeto de estudo da sociologia contemporânea, como analisa Menezes Neto (2007). O autor reporta-se ao vigor dos estudos sociológicos que resgatam a história das lutas camponesas na confluência das contradições no seio da igreja católica que ora engaja-se em processos emancipatórios e garantias de direitos, a exemplo da reforma agrária e o direito à terra, ora atua no conformismo e conformação de novas éticas cristãs que subalternizam o povo, a exemplo de movimentos carismáticos ou neopentecostais.

Para encerrar esse primeiro tópico é fundamental ressaltar uma fala comum e significativa na vida das professoras que é a afirmação de

suas identidades. Antes elas tinham vergonha de ser quem eram pelas diversas situações de constrangimento que passaram durante a educação básica:

Eu não me sentia bem naquele ambiente daquela sala, porque eu achava que os meus colegas... me olhavam de um jeito estranho. Talvez, eu pensava, porque eu era das ilhas né. Sempre tinha esse preconceito com quem não era da cidade. (NILZA, 2019).

Eu tinha vergonha porque eu ia para escola com as unhas pretas de debulhar o açaí, eu tinha muita vergonha. Então por isso eu procurava estar sempre longe dos professores pois eu achava que aquilo, para mim, era vexatório conversar com as unhas pretas, e eu tinha marcas de açazeiro no pé, nos braços, então eu era muito na minha, só que meu pais sempre ensinaram o respeito. (ALCIONE, 2019).

Mas hoje, após passarem pelo Ensino Superior no Curso de Pedagogia, desenvolvido a partir dos princípios da Educação do Campo e terem feito um reolhar de suas realidades, memórias, evoluções, as professoras assim se definem:

“Eu me considero ribeirinha, eu me considero do Campo e eu me considero amazônida” (ALCIONE, 2019).

A gente se considera ribeirinho. Porque a nossa ilha que está aqui no meio não é quilombola, o quilombola faz parte do setor de baixo, aí como nós somos do meio da ilha nós somos ribeirinhos, a gente não faz parte do setor quilombola. (ELIZABETE, 2019).

Sou do campo, mas sou ribeirinha mesmo, apesar que nossa área é quilombola. Está numa área quilombola, mas a nossa identificação maior é ribeirinha. Nós temos os dois lados, mas a nossa identificação maior é ribeirinha do que quilombola. (MARIA ANTÔNIA, 2019).

Sou ribeirinha e também quilombola. Me considero Amazônica. (NAZARÉ, 2019).

Eu me considero ribeirinha. Sou amazônica sim (NILZA, 2019).

Me considero Ribeirinha e sou da Amazônia (ODILÉIA, 2019).

Ser ribeirinha, ser quilombola e ser amazônica são as identidades afirmativas das educadoras por elas mesmas. Se reconhecem na pluralidade destes territórios – águas, ancestralidade indígena e negra, matas e floresta. A identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2009), mas não pode ser reduzida a ela (ARROYO, 2008), por isso receber uma educação no campo pensada para a cidade, que foi o que ocorreu com todas as professoras, é uma “opressão necrófila” (FREIRE, 2005, p.74), pois não reconhece as pessoas do meio rural pelas suas formas de viver num legítimo diálogo com a natureza, na relação com os outros e com a comunidade, nos diversos saberes e coletivos, nos seus dialetos, nas suas territorialidades.

EXPERIÊNCIAS DE VIDA QUE R-EXISTEM NAS EDUCADORAS DO RIO CAMPOMPEMA E RESSIGNIFICAM SEUS OLHARES PEDAGÓGICOS

A concepção mais comum sobre o termo ribeirinho é ligada a um elemento estrutural em seu cotidiano, os rios, por isso de forma simplificada dizem que ribeirinho é quem mora na margem dos rios. Porém, a identificação vai além da localização geográfica, ela se dá em processos políticos, econômicos, geográficos e socioculturais, não somente pela natureza.

Pesquisadores Neto e Furtado (2015, p.160) relacionam o conceito de ribeirinho ao histórico termo caboclo, que na visão dos auto-

res serve para referenciar aquele que mora no meio rural da Amazônia. E afirmam:

O ribeirinho pode ser um caboclo amazônico, desde que se especifique sua conexão com o meio rural, na mesma medida em que o caboclo pode ser um ribeirinho, desde que sua relação com o rio se sobressaia como o aporte central da análise. [...] O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil socio-cultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço.

É necessário compreender que, mesmo aproximando-se dessa lógica da identidade ribeirinha com sentido inter-relacionado aos elementos de onde se vive, suas práticas, territorialidades, trabalho, o que determina existência e materialidade sobre o que são, é aquilo que ribeirinhas e ribeirinhos decidem ser. Fraxe e outros autores (2007, p.31) enfatizam que “a identidade não é sólida, mas líquida, depende dos caminhos percorridos, das relações de pertencimento, sobretudo, para aqueles marginalizados da globalização, envolvidos nas consequências desastrosas de um projeto frustrado de colonização”. Logo, a identidade deve ser compreendida num processo permanente de “refazer e reinventar sua própria história”.

A R-Existência da identidade ribeirinha tem sido afirmada através do território, da relação com a natureza, com a cultura e com a memória do *ethos* ribeirinho que foram historicamente invisibilizados, oprimidos, subalternizados, por isso, é fundamental “tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das

populações ribeirinhas na construção da história” (CRUZ, 2011, p.07). Motivos que impulsionaram a pesquisa de resgate de experiências de vida de professoras ribeirinhas que se entrecruzam com a história da educação do campo, outras histórias e com as suas práticas educativas.

Quando elas narram suas experiências, ensinam que todas as pessoas são resultado de lições, traumas, vivências, lembranças que outros professores deixaram em nós que escolhemos ser educadoras. Nossas formas “personalizadas de atuar em sala de aula, não [são] apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica” afirma a autora Kenski (1994, p.46), algumas vezes “é a imagem do professor que marcou negativamente a história de vida que vem a ser recuperada”. Nesse contexto são expressivas as seguintes memórias:

[...]o meu professor de infância, ele não era professor de magistério. Ele era professor de datilografia. [...] Então quer dizer ele não tinha nem estudado metodologias de como ensinar uma criança. Só porque ele ensinava a ler e escrever ele foi dar aula. (ANTÔNIA, 2019).

Tinha a minha professora G. L., ela trabalhava no Brasília. Ela era uma professora tradicional. Essa professora todo mundo tinha medo dela. Era matemática que ela trabalhava com a gente e eu não conseguia aprender com ela. (NAZARÉ, 2019).

[...] E aí o professor chegou e porque eu estava correndo ele me deu umas palmadas na mão para palmatória e me deixou de castigo de joelho no milho. (NILZA, 2019).

Formação precarizada e práticas educativas tradicionais sintetizam muito das memórias das educadoras ribeirinhas sobre a escolarização nas escolas das ilhas e comunidades no passado, que transpor-

tadas para os dias atuais, em que a pesquisa dialoga com professoras egressas do curso de Pedagogia das Águas, constata-se as mudanças que transcorreram nestas duas últimas décadas a partir do movimento nacional por uma Educação do Campo, que tem reconfigurado as bases da formação em nível superior e as práticas educativas buscando enraizá-las na cultura local.

Freire (2002) defende que o exercício da docência enquanto prática libertadora tem o dever de apresentar a realidade social da forma como ela realmente é, sem nenhuma distorção, pois historicamente, somos levados a desconhecer e jamais questionar as razões de nossa realidade concreta; apenas aceitamos ou até mesmo nos adaptamos a essa injusta e cruel realidade e a mínima possibilidade de intervenção é compreendida como transgressão.

Contudo, mesmo com memórias consideradas ruins sobre alguns professores de quando as professoras ribeirinhas iniciavam suas trajetórias na educação básica, surge uma narrativa sensível que não deixa de demonstrar os percalços da docência no meio rural por volta de 1980 a 1990, porém denota o compromisso que muitos profissionais assumiam na tarefa pedagógica e fora desta, a fim de contribuir com vidas que precisavam acessar educação. É como vemos no relato:

Eu tenho muitas lembranças boas. Tenho mais lembrança boa do que ruim; eu acho que só pelo fato deles darem aula para a gente nas condições que eles davam eles merecem ser reconhecidos... Hoje a gente tem prédio, tem merenda, tem transporte, as vezes, precário o transporte escolar, mas eu acho que os professores do tempo que eu estudei no fundamental eles eram muito guerreiros porque professor pra assumir uma turma de 30, 40 alunos na multissérie que era bem jogado da alfabetização até a quarta série pra ele dar aula, pra ele conseguir reunir todas aquelas crianças e fazer o trabalho dele, largar os

alunos lá fazendo o trabalho, ir pra cozinha, fazer o lanche e voltar, tornar dar aula, voltar distribuir o lanche, lavar a louça entendeu? (...) Não tenho uma lembrança ruim; ruim nesse tempo eram as políticas né? Porque nunca chegava para a gente. A gente tinha muita necessidade das coisas, mas professor não, quanto a professor acho que eles faziam milagres (risos). (ODILÉIA, 2019).

São as experiências de vida que nos constituem. O homem é um ser inacabado e que está em constante mudança. Por isso, formar-se professor não é algo que acontece somente na graduação em cursos de licenciaturas, mas no decorrer da vida, no local de origem, com os diferentes saberes, vivências e aprendizagens uns com os outros. Assim, entendendo que “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p.12), por isso até quando fomos alunos já íamos nos formando professores é que nossa “experiência de formação deve ser permanente”, haja vista que um ciclo de aprendizagem nunca está completo. Estamos sempre aprendendo com o que vivemos.

No campo, os adolescentes e jovens, em especial, por viverem as precariedades de direitos – educação, lazer, cultura, etc. – almejam na cidade a possibilidade de crescimento pessoal, alguns são incentivados pelos próprios familiares que consideram que viver no território rural pode ser difícil, a buscarem melhores condições fora do campo, fora dos seus locais de moradia. De acordo com Freire (2009, p.85) “a educação, prática social estruturante no desejo cotidiano e na construção de projetos de vida, destaca-se entre as principais razões de permanência ou migração dos jovens para a cidade”. Logo, ter acesso à educação no território ribeirinho é sinônimo e possibilidade de uma vida com menos rupturas e concretização de sonhos junto à comunidade e família. Como destacam os excertos memorados pelas professoras quanto as dificuldades:

Um dia tudo isso vai passar, eu vou estudar sim e a gente vai vencer. Então isso eu botei como objetivo de vida, eu vou estudar, estudar, estudar. (ALCIONE, 2019).

O meu projeto de vida era estudar. Eu sabia o que eu queria. Eu queria estudar, mas não para sair de onde eu estava. Eu queria estudar e poder continuar aqui. Que eu pudesse estudar e retornar para minha comunidade para aplicar o que eu aprendi porque eu sabia da necessidade da minha comunidade. (ODILEIA, 2019).

Quando se analisa as várias narrativas das professoras percebe-se que as experiências de vida mais a regularização do PAE, a participação em reuniões com movimentos sociais e a inserção e saída no/do Curso, assim como outras formações e encontros, possibilitaram ressignificações sobre vivências no campo, projetos e quais seus papéis na sociedade, nos debates, na luta por direitos. A certeza era estudar para emancipação e mudança.

Freire (2002) sustenta que é a partir das práticas educativas libertadoras que os sujeitos oprimidos podem encontrar a práxis autêntica, uma vez que ela não é somente conhecimento, mas também caminho possível para se chegar à transformação da realidade o qual se está inserido. Quando a educação é pensada a partir da libertação, então chegamos a práxis social, pois para Freire (2002) ela se constrói e existe no processo autêntico da própria existência.

É a superação da “miopia” (FREIRE, 2000) de uma vida inteira de escolarização não libertária, de terem passado invisíveis em processos pedagógicos, massacrados por uma história que exclui participação nas discussões das ideias pedagógicas, quicá de um curso voltado exclusivamente para professoras e professores ribeirinhos. O que é ratificado pela educadora ribeirinha Maria Antônia (2019): “A partir do

momento que entramos na Pedagogia das Águas fui ver que os nossos direitos são iguais. Que assim como o povo da cidade têm conhecimentos, nós das ilhas também temos e bastante. ”

A Resolução CNE/CEB 1 (2002) que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo o modo próprio de vida social, a diversidade e a identidade da população rural como elementos de inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, destaca em seu Art. 2º o Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nessa compreensão, a partir da formação das professoras no curso de Pedagogia das Águas, elas contribuem com a identidade da escola ribeirinha na comunidade Campompema pois entendem o que os estudantes de suas classes necessitam, o que passam e vivem, que conhecimentos do território podem ser relacionados com outros conteúdos, como o tempo da maré pode influenciar no trajeto de ida ou volta da escola, quais seus aspectos culturais e principalmente, que pessoas do campo são pessoas de direitos como qualquer outra e, portanto, devem se orgulhar de ser da onde são e de quem são. É uma outra dinâmica que contribui com histórias de alunos ribeirinhos de Campompema, diferentes das que as educadoras viveram e rememoram. Esta é a intencionalidade de um projeto para a educação do campo que se origina da crítica à educação rural.

A assertiva de que o campo tem especificidades, como mostra as narrativas das Educadoras Ribeirinhas é o que impulsiona os coletivos

a continuarem reivindicando por uma educação que contribua para um melhor desenvolvimento das pessoas do campo conforme destaca o Art. 205 da Constituição Federal (1988), com uma escola que atenda crianças e adolescentes e considere suas vivências do/no campo num currículo que reconhece seus saberes, uma infraestrutura e financiamento diferenciados, e uma formação de educadoras do campo para que se “respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra [das águas e das florestas]” (adaptado de ARROYO et al, 2005, p.163). Sobre essa forma de prática, a docente Nilza coloca:

É o que estamos vivenciando. A nossa água está presente por onde a gente anda. É na nossa sala que tem que falar disso. E falando da água, falando do Rio, traz várias outras questões que até no nosso conteúdo programático é pedido, como a questão da água potável, a questão da poluição dos rios e aí todo esse contexto você tem como tirar. O açaí... Qual é a safra? Porque os alunos às vezes são os apanhadores de açaí. E aí como você vai deixar esse saber, esse conhecimento de lado, para fora, para lá. (...) (NILZA, 2019).

Nós trabalhamos até hoje, a partir das palavras geradoras. A gente senta no início do ano, a gente planeja, a gente escolhe uma palavra geradora, trabalha dois meses, faz a culminância, depois volta, senta de novo, avalia, escolhe outra palavra geradora. E essa palavra geradora tem a ver com a cultura do local. É a partir do que a criança conhece que nós trabalhamos em sala de aula. (MARIA ANTÔNIA, 2019).

“As educadoras que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem” (adaptado de ARROYO, 2011, p.266), assim demonstram as educadoras em suas falas, oportunizando outros conhecimentos a partir do

que vivem na mesma realidade que os alunos, promovendo o diálogo sobre aquilo que eles conhecem. Esse é um movimento que corrobora para que a utilização de histórias, memórias e saberes dos indígenas, povos do campo, das águas e das florestas façam cada vez mais parte do currículo, do material didático, da cultura que é trabalhada na escola. O que só é possível, também, com educadoras que busquem processos educativos dialógicos contra a manutenção da dominação através de suas práticas educativas, onde os educandos são sujeitos capazes de saber e educadoras também aprendizes.

É possível que isso não ocorra de imediato, pois muitos são os mecanismos que provocam o engendramento dessa outra prática, porém exercitar é preciso! Reconhecer esses saberes dos educandos ribeirinhos é uma questão de “coerência” afirma Freire (2000, p.72-73), pois como educadoras é preciso ter uma prática educativa de respeito quanto a dignidade e identidade dos educandos, principalmente quando estas são negadas. E nesse processo as educadoras devem fazer uma reflexão crítica, mas não delas para os educandos, mas, com elas mesmas, sobre o exercício frequente de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz na educação, pois a “prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (Ibid.).

De todo modo, pela pesquisa realizada e pela partilha de memórias de professoras ribeirinhas que colaboraram com a contação de suas experiências para que pudéssemos pensar outros contextos, histórias e educação, a prática que vem sendo realizada em Campompema tem contribuído para uma atuação profissional crítica, mas, humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências, percursos e trajetórias de vida compartilhadas neste trabalho pelas educadoras revelam marcas de identidades que foram

construídas na relação com a Amazônia do Baixo Tocantins, o qual é um território marcado fortemente pela presença das águas. Trata-se de um elemento central na formação humana e acadêmica destas educadoras uma vez que o rio possui um significado importante para a vida das comunidades ribeirinhas, haja vista que o rio é um espaço de vida, de lazer, de narrativas populares, de poéticas que foram herdadas pela ancestralidade indígena e quilombola.

É neste território rico e plural, e, principalmente, de intensas lutas sociais que as educadoras constroem ar-existência da identidade ribeirinha. A busca constante pela emancipação das camadas populares no território da Amazônia Tocantina ocorre sempre na relação com a natureza, com a cultura e com a memória das pessoas que habitam o território das águas; pessoas estas que foram historicamente invisibilizadas e oprimidas por um projeto hegemônico de sociedade que nunca levou em consideração o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história. Daí a necessidade do resgate de experiências de vida destas educadoras, pois nos desafia a pensar em práticas formativas que dialogam com o projeto da educação do campo, das águas e das florestas.

As professoras que cursaram Pedagogia das Águas, ao acessarem o latifúndio do saber trouxeram consigo não apenas sua identidade de ribeirinha, mas também trouxeram consigo as marcas da luta contra a opressão; suas narrativas são permeadas por lições, traumas, vivências, lembranças que revelam os enormes desafios enfrentados e ao mesmo tempo mostram a insistência em continuar lutando pela transformação da sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLAZZO, Sandro Facin. **De Comte a Bauman**: algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade. Estudos de Sociologia, Recife, 2016, Vol. 1 n. 22.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. Campinas, São Paulo: Papirus, 1983.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**, de 03 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECADI, 2002. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

CRUZ, Valter do C. **Rio como espaço de referência identitária na Amazônia**: considerações sobre a identidade ribeirinha. XIV encontro nacional da anpur, maio de 2011, Rio de Janeiro – Brasil. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/869/853> Acesso em 15 set. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRAXE, Therezinha. de J. P.; MIGUEZ, Sâmia; WITKOSKI, Antônio Carlos. Comunidades Ribeirinhas: Representações Socioculturais na área de atuação do Projeto PIATAM.in: RIVAS, Alexandre; BRASIL, Marília; TEIXEIRA, Pery (Orgs.). **Produzir e viver na Amazônia Rural**: um estudo sociodemográfico de comunidades do médio Solimões. Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude camponesa e políticas públicas**: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense. 2009. 390 f. Tese (Doutorado em desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Relatório de Assentamentos - Painel dos Assentamentos – Incra, 2021. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/media/docs/reforma-agraria/assentamentos-geral.pdf> Acesso em: 21 out. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.90, p. 45-51, ago. 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **A igreja católica e os movimentos sociais do Campo**: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio/ago. 2007.

NETO, Francisco Rente e FURTADO, Lourdes Gonçalves. A ribeiridade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408/114087> Acesso em: 10 jun. 2019.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el Corazón de la Amazonia**: identidades, saberes e religiosidades no Regime das Águas Marajoaras. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em História Social), PUC, São Paulo: PUC-SP, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20%20-%20Woodward%20%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **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

SOUZA, Dayana Viviany S. de. **Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado - Educação), Universidade Federal do Pará, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A PRESENÇA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA EM PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Geizi Kelly Floriano Raposo

Resumo

O presente estudo buscou compreender o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes e docentes da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Isso impulsionou a problematizar se houve ou não a presença dos movimentos sociais, em especial do MST, nas etapas de idealização do curso e na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso e sua execução. Constatou-se que a presença dos movimentos sociais se destacou na organização do curso, nas ementas propostas e na representação da luta por meio das místicas realizadas. Essa presença contribuiu para os processos formativos em virtude de pensar em coletivo, como também expressa a organicidade e a compreensão de educação que concebe o ser humano e a produção de sua existência, considerando as suas lutas e o enfrentamento das contradições impostas pela sociedade capitalista, excludente e autoritária.

Palavras-chave: licenciatura; formação; movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, de acordo com Martins (2005), a epistemologia tem seu método próprio de investigação científica, no qual a construção do conhecimento, a partir da dialética entre singularidade, particularidade e universalidade é expressa em todos os fenômenos, dentre os quais se incluem o homem e o próprio pensamento.

A opção pelo método histórico e dialético para o procedimento de investigação desta pesquisa ocorre não apenas por assinalar as contradições de um fenômeno, mas porque busca captar a unidade entre o particular e o movimento que engendra as contradições dentro da totalidade. No entendimento de Nagel (2015), a totalidade pretende desvendar os fenômenos além das aparências e busca o entendimento do tornar-se humano como um processo. “A totalidade como fuga das aparências fenomênicas, como fuga daquilo que se manifesta imediatamente aos nossos olhos, nada mais é do que a busca do entendimento do devenir humano como processo”. (NAGEL, 2015, p. 25).

Desse modo, não se pode entender a totalidade como um mero agrupamento de fatos, mas como uma forma de buscar o desvelar da realidade por suas múltiplas ligações e examiná-las para além da causalidade aparente. Posto isso, este artigo parte de uma análise documental, cujo objetivo é analisar³ o Projeto de Curso do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, no período de 2014 a 2018, buscando compreender em sua história o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes, docentes e coordenadores do referido curso.

³ Este estudo é parte da dissertação de Mestrado defendida no ano de 2021. Link para acesso: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8884>

A ORIGEM E A TRAJETÓRIA DO MST

De acordo com Carter (2010), no século XX foram adotadas políticas de redistribuição fundiária em várias nações, no entanto uma série de fatores contribuíram para o arrefecimento da discussão sobre a reforma agrária com foco nos debates mundiais para a promoção do desenvolvimento. Dentre os fatores para esse redirecionamento, estavam a urbanização do terceiro mundo, o aumento da produção agrícola por meio da introdução de novas tecnologias, a queda do comunismo, a ascensão do neoliberalismo e a expansão do agronegócio.

No Brasil, na década de 1980, surgiram várias mobilizações populares em diferentes regiões do país, pressionando o Estado a promover a reforma agrária. Nesse processo surgiu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O principal fator para o seu foi determinado pela transformação que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970.

Com o movimento de modernização do campo, muitos trabalhadores perderam empregos ou foram desapropriados de suas terras. Para a implantação desse modelo de desenvolvimento econômico e agropecuário, apostou-se então no fim do campesinato. Contudo, em decorrência da repressão política por parte do Estado governado pelos militares e da expropriação que a modernização do campo causou, nasceu o MST.

Em conformidade com os autores Stedile e Fernandes (2005), o sul do país pode ser considerado o berço do MST, pois foi lá que o movimento começou a se organizar, porque, com a introdução do cultivo da soja no Rio Grande do Sul e a mecanização da lavoura, muitos trabalhadores rurais foram expulsos de suas terras. Como eram de famílias arrendatárias ou filhos de agricultores que recebiam lotes das pequenas propriedades de seus pais, com a modernização das lavouras eles foram desapropriados, por isso decidiram se organizar e lutar para continuar como lavradores nas terras onde nasceram.

Fernandes (2001) apresenta um importante dado sobre a situação dos camponeses brasileiros. Segundo o autor, a *modernização conservadora* no Brasil expropriou e expulsou 30 milhões de pessoas dos campos, as quais migraram para as cidades ou para outras regiões do país. Nesse processo de êxodo dos camponeses, aconteceu a gênese do MST.

É importante observar que o MST não nasceu de uma ação dos trabalhadores, mas de várias ações descentralizadas, porém com o mesmo objetivo: ocupar terras improdutivas ou griladas e, nessa ação, seu instrumento de luta se impôs contra a concentração fundiária e o próprio Estado. O Movimento começou a ser formado nas regiões centro-sul em 1979, quando aconteceu a ocupação da Gleba Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul.

Os camponeses que estavam acampados na fazenda Sarandi, no Rio Grande do Sul, foram expulsos pela polícia e tiveram que retornar para seu acampamento de origem. Vale ressaltar que a fazenda Sarandi era fruto de um projeto para assentar camponeses desde 1962, projeto esse que não chegou a ser inteiramente concretizado por Leonel Brizola, pois, com as eleições estaduais, seu sucessor não foi eleito e, em seguida, foi instaurado o regime militar. (MORISSAWA, 2001).

Parte das famílias que não conseguiram os lotes na fazenda Sarandi acamparam na reserva indígena Nonoai, onde já existiam 1.200 famílias vivendo na década de 1960 como posseiros ou meeiros e arrendatários da Funai, “[...] que estranhamente estimulava a ocupação”. (MORISSAWA, 2001, p. 125). Em 1978, com o apoio do Conselho Indigenista Missionário, os indígenas expulsaram os posseiros de suas terras. Diante disso, o governo estadual e federal articulou um processo de transferência desses camponeses para o estado de Mato Grosso, porém 500 famílias se recusaram a sair do estado gaúcho, uma vez que existiam muitas terras e latifúndios no estado. (MORISSAWA, 2001).

As famílias remanescentes da fazenda Sarandi, que esperavam por terra desde 1962 e que seguiam acampadas próximo a reserva Nonoai, foram expulsas pela polícia, pois a área onde estavam havia se tornado uma reserva. Conforme aponta Morissawa (2001, p. 124): “Nesse processo de conscientização, eles se juntaram aos acampados militantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da reforma agrária, passando a buscar soluções coletivas”. Esses grupos coletivos foram a semente de um novo movimento social.

Os representantes do grupo de camponeses apresentaram um abaixo-assinado em 1979 para o governador do Rio Grande do Sul. Sem uma resposta do governo estadual, as lideranças mobilizaram e transportaram 110 famílias sem-terra para as terras da Gleba Macali, que na época estava sendo ocupada por grileiros. No mesmo mês, outras 170 famílias organizadas pelo novo movimento ocuparam a gleba Brilhante e, apesar da ameaça por parte do Estado, contaram com o apoio da sociedade. (MORISSAWA, 2001).

De acordo Fernandes (2001), de 1979 a 1984 aconteceu o processo de “gestação do MST”. Nesse período, a organização se reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que resultaram no nascimento do Movimento.

Segundo Stédile e Fernandes (2005), o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, em Goiânia-GO, foi importante para a organização das lutas camponesas. A CPT passou a promover encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país, como os principais encontros ligados ao surgimento do MST: o Encontro Regional do Sul e o seminário de Goiânia. Nos referidos encontros, os agricultores realizaram discussões sobre os diversos movimentos de sem-terra existentes, apresentaram as causas e os limites, a participação dos sindicatos e as articulações necessárias para a organização dos trabalhadores.

Esses encontros resultaram na realização do Iº Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado em Cascavel-PR, onde nasceu o MST. De acordo com Morissawa (2001), o evento aconteceu nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano, e contou com a presença de trabalhadores rurais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia e Acre, além do então território de Roraima.

Nesse encontro, também estiveram presentes representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Indigenista Missionária (CIMI) e da Pastoral Operária de São Paulo. O encontro teve o apoio de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais, com a intenção de formar um movimento de unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional.

Para melhor compreensão do contexto social e político do período mencionado e da causa motriz que rege a luta dos camponeses brasileiros, é necessário trazer algumas considerações sobre a Reforma Agrária. De acordo com Stedile (2012):

Reforma agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os LATIFÚNDIOS, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (STEDILE, 2012, p. 659).

Conforme aponta Stedile (2005; 2012), a elite burguesa nunca permitiu um processo de reforma agrária de fato no Brasil. O que muitos academicistas e até mesmo movimentos sociais denominam erroneamente de

reforma agrária, na verdade é uma política de assentamentos rurais. Diante disso, o que denominamos como reforma agrária, nesses moldes, na verdade é uma política de assentamentos sociais em que o governo federal ou estadual, para evitar conflitos maiores ou para que os conflitos não se transformem em conflitos políticos, resolvem distribuir terras, sejam elas públicas ou negociadas com os proprietários.

Porém, convém mencionar que uma proposta de reforma agrária em grandes proporções foi desenvolvida no governo de João Goulart, sugerida pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. “No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de Lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964)” (STEDILE, 2012, p. 665).

Com a redemocratização, a reforma agrária voltou a ser pauta na agenda política e, no ano de 1985, o presidente José Sarney lançou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), cujo objetivo era assentar 1,4 milhão de famílias em terras a serem desapropriadas. Contudo, os latifundiários se voltaram contra o PNRA e, logo em seguida, o presidente da República suspendeu o plano devido à pressão dos ruralistas.

Em 1988, a questão da terra voltou para a constituinte com um caloroso debate entre esquerda e direita. O texto constitucional ficou mais restritivo que o texto dos militares quanto à reforma agrária e novamente não ultrapassou o debate parlamentar, pois, naquele período, as atenções estavam voltadas para a implantação do novo poder civil no país. (SAMPALIO, 2010).

O movimento foi sendo construído mediante numerosas lutas e, dentre suas particularidades, estava a participação de todos na organização – mulheres, crianças, homens, jovens e idosos – o que o diferenciava de outros movimentos políticos

Segundo Moura (2000), o MST se articulou em praticamente todos os estados do Brasil, com uma representatividade social, política e dinâ-

mica. O Movimento abarcou várias pautas – além da reforma agrária, que era objetivo principal da sua origem – e apresentou à sociedade civil uma proposta de modernização e integração entre o campo e a cidade em um só organismo social, para atenuar as diferenças sociais que a concentração de renda cria para a sociedade brasileira.

Na década de 1990, os sem-terra expandiram o Movimento para os estados do Pará, Mato Grosso e Tocantins e se reorganizaram no Rio de Janeiro, abarcando vinte e três estados da federação e suas microrregiões. Por meio de ocupações e negociações, o MST foi conquistando novos assentamentos e se aliando a outros movimentos.

Essa década foi marcada por muitas vitórias, mas também foi o início do pior momento do MST, pois, durante os dois anos e meio do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), ocorreu uma repressão contra o Movimento e as ocupações foram duramente rechaçadas pela polícia, de modo que diminuíram significativamente as ocupações.

Conforme a análise de Sampaio (2010), a questão da terra na agenda política só voltou a acontecer em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, provocada pelo massacre dos trabalhadores sem-terra em Corumbiara, em Rondônia. A revolta provocada por esse massacre deu vazão para que o MST se articulasse em setores influentes da sociedade brasileira: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e várias associações profissionais e organizações governamentais.

De acordo com as análises de Moura (2000), o MST ganhou visibilidade mundial após a Marcha Nacional do MST, em 1997, porque, como movimento, carregou consigo as marcas de sacrifício de muitos homens, mulheres e crianças, que morreram no confronto com a polícia e com os fazendeiros em nome do ideal coletivo da causa. A marcha, que reivin-

dicava emprego, justiça e reforma agrária, também revelou ao mundo a violência sofrida nos campos brasileiros, como o massacre de Eldorado dos Carajás e de outras regiões.

No dia 17 de abril, mesmo dia da Marcha Nacional de Brasília, foi inaugurada uma exposição de fotos sobre a luta pela terra, do fotógrafo Sebastião Salgado. A exposição foi realizada em todos os estados do Brasil e em mais de cem cidades do mundo, denunciando a violência e a impunidade contra os trabalhadores rurais e a luta pela reforma agrária, com textos de José Saramago e músicas compostas por Chico Buarque. Essa mesma data foi instituída como o Dia Internacional de Luta Camponesa, uma referência ao dia do massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no ano anterior (MORISSAWA, 2001).

No entendimento de Carter (2010), a grande imprensa nacional repercutiu as ideias de intelectuais com uma visão muito crítica ao MST. Os críticos eram José de Souza Martins, Zander Navarro, Francisco Graziano e Denis Lerrer Rosenfield, os quais, por meio de publicações acadêmicas, entrevistas à imprensa e colunas de jornais, tiveram uma postura cética em relação à reforma agrária e reforçaram avaliações pesadas contra o MST. Considera-se que isso ocorre até os dias de hoje, visto que a grande mídia continua a associar o Movimento a organizações terroristas.

Nesse período, a primeira avaliação apresentou o movimento como retrógrado, já que tratava a reforma agrária como algo ultrapassado; a segunda linha básica de ataque afirmava que a reforma agrária fracassou; e a terceira, ainda mais severa, defendia que as relações de confronto com o MST e as instituições governamentais representaram uma ameaça à democracia.

Segundo Sampaio (2010), sem romper os laços da dependência econômica externa e da concentração de renda, o país não poderá usar seu potencial econômico para satisfazer as necessidades básicas de sua popu-

lação. Sem distribuir renda, não poderá dinamizar sua produção e crescer, tampouco será verdadeiramente democrático. “A realização dessas transformações requer obviamente uma mudança substancial na correlação das forças políticas e sociais, e uma não menos profunda mudança nos hábitos de consumo e na cultura do povo” (SAMPAIO, 2010 p. 403). Nesse sentido, a reforma agrária está profundamente ligada a essa problemática. Sem ela não se pode falar em desenvolvimento econômico, ecológico e social estável e equilibrado.

Até aqui, compreende-se que não é possível entender a gênese do MST sem abranger as características da sociedade brasileira que antecederam a luta por reforma agrária. Da mesma forma, não é possível apreender o motivo do movimento ao abarcar a educação escolar, sem perceber a realidade de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do direito à educação básica para todos os brasileiros. É nesse sentido que se busca destacar os principais elementos da atuação do Movimento e de sua concepção de educação ao longo de seu percurso.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA E A EDUCAÇÃO

Ao lutar pela terra e pela reforma agrária, os sem-terra perceberam que havia outras demandas necessárias para a humanização de seus militantes e, diante disso, lutaram também por escolas e para cultivar o valor do estudo e do direito de conquistá-lo. Por isso, antes mesmo da fundação do MST, nas primeiras ocupações organizadas por trabalhadores rurais acampados na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, os trabalhadores colocaram em pauta a necessidade de escola para seus filhos.

De acordo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2004), ao longo de sua trajetória, o MST foi construindo um método de

pensar a formação das pessoas e sua concepção de “escola diferente”. A “escola diferente” para os sem-terra deve incentivar seus educandos a lutarem por uma permanente transformação da realidade das coisas. Deve ser movida pelo sentimento de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas populares.

Assim sendo, os alunos dessa escola devem se preocupar não apenas em resolver seus problemas individuais, mas sim conquistar direitos que viabilizem uma sociedade mais justa. Ao lutar por uma educação no campo para seus assentados e acampados, os sem-terra legitimaram a luta pelo direito à educação para os povos do campo no lugar onde vivem, e não apenas aos pertencentes ao MST.

Após o MST pressionar os governos estaduais e municipais para que os acampamentos e assentamentos tivessem professores e não cedessem à solução apresentada pelas autoridades, que era transportar os alunos para a cidade, surgiu outro impasse: Quem estaria disposto a dar aulas em uma rotina de conflitos? Quem estaria disposto a ir tão longe para lecionar? Os educadores enviados pelas prefeituras e governos estaduais não compreendiam o ideal dos sem-terra e, muitas vezes, manifestavam preconceitos e passavam falsos valores para os alunos, que logo os contestavam. Ademais, poucos se dispunham a lecionar nos acampamentos, alguns assumiam concursos e eram designados para essas escolas, mas logo desistiam, pois preferiam as escolas nas cidades.

Juntamente com a luta por escolas, o MST também “apostou” na formação de educadores. Para o Movimento, foi um acerto histórico assumir a luta por professores e professoras das próprias comunidades para as escolas públicas conquistadas. Ainda que fossem “professoras leigas”, isto é, sem formação universitária e muitas vezes sem o magistério, a ausência de titulação não as impediu de participar do processo coletivo de produção do projeto pedagógico do MST. Aos poucos, o movimento foi despolarizando a dicotomia inicial entre professores de dentro e professores de fora

e aumentando o círculo de “educadores do MST”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004).

O Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em 1987, culminou com a realização de um evento nacional importante, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA. Nesse momento se iniciou uma referência cronológica nacional, que originou o Setor de Educação do MST. O I ENERA aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, e representou a síntese do processo desenvolvido em educação pelo Movimento em uma década (CALDART, 2000).

Em decorrência do I ENERA, emergiu a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). De acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 505), “[...] foi neste mesmo movimento que o MST assumiu o protagonismo no processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo de 1998 e 2004 e do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em 2002”.

Ao identificar o percurso do trabalho de educação no MST, Kolling, Vargas e Caldart (2012) relacionam a luta pela reforma agrária do MST à luta por escolas públicas dentro das áreas dos assentamentos e acampamentos. Segundo os autores, no início a visão da necessidade do direito ia até a educação fundamental para as crianças e adolescentes, posteriormente entenderam que também era necessária a alfabetização de jovens e adultos e, por fim, vislumbraram e lutaram pelo direito à educação universitária.

Em 1998, o trabalho com cursos formais desenvolvido pelo MST se expandiu a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que teve o apoio de institutos federais e universidades. Com essa parceria, potencializou-se a experiência de formação por alternância vinculada aos movimentos. Assim como o Movimento “ocupou” a escola do campo, dando voz à população camponesa que carecia de ensino fundamental, médio, profissionalizante e educação para adultos, também o fez com o ensino superior.

De acordo com Santos (2012), após os massacres de Eldorado dos Carajás e de Corumbiara, o Pronera foi criado devido à mobilização dos sem-terra na luta por reforma agrária. Os olhos da sociedade brasileira e internacional voltaram-se à problemática dos trabalhadores rurais e, em razão da grande repercussão, o governo brasileiro lançou políticas públicas voltadas para os camponeses, dentre elas o Pronera. Isso se deu em razão de uma antiga pauta dos movimentos sociais: a falta de escolarização dos camponeses e o direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Inicialmente, o Pronera executava ações de alfabetização; depois também passou a incentivar ações para os ensinos fundamental e médio. Com seu desenvolvimento e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas pelos assentamentos e acampamentos, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, tais como Pedagogia, diversas licenciaturas e, posteriormente, Agronomia, Medicina Veterinária e Direito (SANTOS, 2012).

Santos (2012) ressalta que o Programa, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, escolarizou e capacitou o número expressivo de 400 mil trabalhadores rurais e assentados nos dez primeiros anos de execução. Apesar do êxito, o Pronera, por diversas vezes, foi alvo de medidas judiciais para impedir o acesso dos camponeses à escolarização.

Em 2008, um acórdão do Tribunal de Contas da União determinou ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), responsável pelo Programa, a exclusão da participação dos movimentos sociais em sua gestão, mesmo sendo um direito assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, em seu artigo 1º, recomenda a participação dos movimentos sociais como agentes educativos (SANTOS, 2012).

De acordo com Koling, Vargas e Caldart (2012), o MST passou a fundamentar sua concepção de educação com a produção da existência so-

cial vinculada à formação do ser humano e a considerar as contradições como um fator de impulsão para a transformação da realidade social e da intencionalidade educativa para um determinado projeto de sociedade. Nesse sentido, os autores afirmam:

[...] costuma-se dizer que a reflexão pedagógica do MST começou dentro da escola, mas precisou sair dela, ocupando-se da totalidade formativa em que constituiu o movimento, para ela retornar, a partir, então, de uma visão bem mais alargada de educação e de escola. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 508).

O MST, ao longo de sua trajetória, foi gradativamente se conscientizando de que a escola deve ser vista como lugar de formação humana e que a “escola diferente”, pela qual o Movimento luta para a sua construção, não pode ficar restrita às questões de ensino. Diante disso, a escola deve ser pensada para educar “[...] em seus tempos, espaços e em suas relações sociais” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 508). Nesse sentido, o MST busca construir uma escola que produza o vínculo entre teoria e prática a partir da relação com o estudo, o trabalho e a realidade na qual seus sujeitos vivem.

A consolidação do direito a uma Educação do Campo, isto é, a uma educação voltada para as pessoas que vivem no campo, e que deve ser pensada a partir dessa realidade, deve respeitar a cultura camponesa e o direito de ter educação no lugar onde se vive.

PPC E OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leducampo), proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, foi criado em 2013, em resposta à chamada do Ministério da Educação –

MEC, por meio de ação integrada entre Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o Edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (PPC, 2014).

O Projeto Político do Curso foi constituído por muitas mãos, em um mutirão composto por professores universitários que atuaram no curso de Especialização em Educação⁴ do Campo. Foi elaborado em outubro de 2012, atendendo às especificidades dos editais do Procampo e do Pronacampo, aprovado em dezembro de 2012 e publicado na Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012. No entanto, a aprovação do curso pela COEG/UFMS só se realizou em 04 de abril de 2013, no prazo limite para atender às especificações previstas pela SECADI/MEC.

Ressalta-se que a análise aqui apresentada é referente ao Projeto Pedagógico do Curso do período 2014 a 2018, portanto o que deu origem ao curso. Esse Projeto apresentava a proposta de formação específica para a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no médio das escolas do campo, justificada pela realidade rural de Mato Grosso do Sul, assim como pela ampliação dos debates sobre a Educação do Campo e pelas resistências encontradas para implantação e implementação provocadas pelas marcas da concentração de terra e de violentos conflitos nos campos sul-mato-grossenses (PPC, 2014).

O documento norteador do curso considerava ainda, em seus apontamentos, a necessidade de adequação das escolas localizadas na zona rural e de adequação à legislação educacional vigente, considerando que a demanda de educação infantil e ensino fundamental ainda não havia sido

⁴ Em 2009, foi aprovada pela SECAD/MEC o curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pela UFMS. A especialização capacitou três turmas de professores, sendo ofertada a cada ano. Os professores formadores da Especialização em Educação do Campo da UFMS auxiliaram na constituição da proposta e do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo enviado ao MEC em 2012.

suprida por parte dos municípios. Assim como no restante do Brasil, havia professores sem formação específica para a docência.

O Comitê Estadual de Educação no Campo⁵ corrobora a necessidade do Curso de Licenciatura e aponta o tema como pauta frequente, pois os últimos cursos de formação de professores ocorreram em Mato Grosso do Sul, nos anos 2005 e 2006. A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande tem uma subsecretaria de Educação do Campo, vinculada ao núcleo de Educação e Diversidade, que tem promovido ações voltadas à formação continuada dos educadores do campo. Em 2006, foi realizado o I Encontro dos Educadores do Campo e, em 2008, formações continuadas específicas por área do conhecimento.

No período de 2009 a 2011, a UFMS desenvolveu, em parceria com a SECADI, o Curso de Especialização em Educação do Campo, na modalidade a distância, com 450 inscritos e 250 selecionados e matriculados, dos quais concluíram o curso 145 professores. Em 2012, uma nova turma foi iniciada e, dos 600 alunos inscritos, apenas 350 foram selecionados e matriculados.

De acordo com o PPC (2014), esse breve relato indica as lacunas na formação dos professores habilitados para atuarem nas escolas *do e no* campo e a necessidade e a importância social e política da criação de um núcleo que integre Ensino, Pesquisa e Extensão na UFMS. É importante destacar que o documento evidencia a necessidade de uma ação articulada entre a Universidade e os movimentos sociais:

Na busca por cumprir seu papel político, social e transformador, a UFMS e sua comunidade educativa se propõem a repensar sua atuação

⁵ Destaca-se que o Comitê de Educação do Campo não foi extinto, mas não está se manifestando desde 2016, portanto sem ação ativa nas demandas que poderiam ser trabalhadas em conjunto

político-pedagógica a partir da análise crítica da sociedade. A proposta teórico-metodológica busca superar a dicotomia entre teoria e prática, oportunizando ao aluno o conhecimento de instituições escolares e da atuação do curso.

A carga horária do curso conta com um total de 3.230 horas, divididas em encontros presenciais, ofertadas na modalidade de alternância de 40% em tempo-Universidade, e 60% em tempo-comunidade. No tempo-Universidade, realizado mensalmente nas dependências da UFMS/ Cidade Universitária em Campo Grande, prioriza-se o enfoque teórico na busca da apreensão e na construção de conceitos que possibilitem a compreensão da formação da sociedade brasileira, de acordo com as temáticas relacionadas ao campo e aos conflitos existentes nele. (PPC, 2014).

No tempo-comunidade, realizado nas escolas do campo, com acompanhamento permanente dos professores, utilizam-se instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância, tais como plano de formação, plano de estudo, colocação em comum (organização e socialização dos conhecimentos do aluno e do seu meio), caderno de síntese da realidade do aluno, fichas didáticas, visitas de estudo, intervenções externas, projeto profissional do aluno, visitas à família do aluno, caderno de acompanhamento da alternância e avaliação. (PPC, 2014).

A estrutura curricular do curso atende à proposta de três áreas de formação – Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática – e privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e o crescimento humano mediado pelos diferentes ambientes e encontros efetivados entre seres humanos, culturas, espaços e tempos institucionais. O Núcleo de Estudos Básicos, comum a todas as áreas de formação, está organizado em quatro módulos, conforme exposto pelo PPC (2014).

No primeiro módulo, objetiva-se o processo histórico do campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul, como pano de fundo para a ação

intencional dos sujeitos no campo e na busca incessante e solidária pelas transformações sociais. Como ferramentas para promover esse debate, propõe-se a utilização de estratégias de organização comunitária, mística e agricultura familiar.

O segundo módulo visa apresentar os diferentes conhecimentos construídos e utilizados historicamente pela humanidade, com foco nos métodos necessários ao conhecimento científico. Também é evidenciada a necessidade do embasamento científico e teórico para desenvolver a capacidade de observar criticamente o cotidiano e efetivar registros sistematizados das experiências vividas da/na Educação do Campo.

O módulo três pretende abordar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, como resultado das denúncias e das reivindicações das lutas dos movimentos sociais, com foco na organização do campo. Nesse módulo, também são abordados os caminhos possíveis para a articulação entre Educação do Campo e educação ambiental, tendo os sujeitos do campo como protagonistas da valorização da economia comunitária e solidária.

O módulo quatro aborda os princípios organizacionais e o currículo necessário em escolas do campo, assegurando também o debate e a escrita do Projeto Político- Pedagógico como documento norteador das práticas pedagógicas da escola. Nesse módulo, são previstas visitas às escolas do campo, localizadas em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul.

O Núcleo de Estudos Específicos contempla a formação por áreas multidisciplinares, definidas pelo candidato no momento da inscrição para o processo seletivo. Objetiva a abordagem de conteúdos específicos para a atuação como professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com o PPC (2014), a área de Ciências Humanas e Sociais pretende estimular a criação das bases e dos elementos teóricos e analíti-

cos para a compreensão da ordem social construída historicamente. A área ocupa um papel de relevância para a contextualização de diferentes temas de Geografia, História e Sociologia, para além da preocupação hegemônica para o mercado de trabalho.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA MATRIZ CURRICULAR

É possível encontrar disciplinas que apontam a presença de discussões articuladas aos movimentos sociais, como no Módulo 3: “Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, gestão compartilhada” e “Educação do campo: movimentos sociais, legislação, organização da educação nacional”; e no Módulo 8: “História e Movimentos Sociais”, cuja ementa apresenta conteúdos como “Classe”, “Consciência de classe” e “Os movimentos sociais na América Latina e no Brasil”.

Considera-se que, nessa discussão, o discente é provocado a pensar na ação dos movimentos sociais e a refletir sobre a sua importância ou não na luta empreendida na criação e na manutenção de um curso como o que está em pauta. É possível, então, encontrar a presença não física dos movimentos sociais, mas em consonância com os processos formativos instituídos nesse curso, em especial em seu currículo. Presença que pode significar a importância desses movimentos na formação de futuros professores para atuação nas escolas do campo, para que reconheçam a luta e a força dessa ação. A ementa traz em sua estrutura o conteúdo “Os movimentos sociais do campo”, o que pode representar um debate referente aos movimentos sociais junto aos alunos e, portanto, a sua presença na estrutura do curso se confirma.

Nas disciplinas de Práticas Político-Pedagógicas III e IV, encontra-se também a menção à mística. As áreas possuem suas especificidades, mas interagem articuladas à compreensão ampla de Educação do

Campo. Em se tratando da área de Linguagens e Códigos, esta pretende fornecer elementos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana, seu aprendizado e interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento.

O módulo não visa exclusivamente ao aprendizado da norma culta da língua portuguesa em sua modalidade de escrita, tampouco a aquisição de proficiência da Língua Espanhola ou a memorização de autores literários. O objetivo é iniciar um processo que possibilite que cada um se constitua a cada dia em um professor de linguagens e códigos de que os alunos e as escolas do campo precisam e o desejam. (PPC, 2014).

Nas ementas da área de Linguagens: “Linguagem corporal”; “Linguagem Imagética”; “Linguagem Musical” e “Linguagem Teatral” encontra-se a mística entre os conceitos a serem trabalhados, o que pode indicar uma discussão que envolva os movimentos sociais, principalmente o MST, que traz a mística como processo de militância entre a luta e a resistência.

Pressupõe-se que, em se tratando da mística, há uma necessidade de retorno à origem em que ela é conduzida, construída e executada. De acordo com Coelho (2014, p. 19), a mística “[...] é uma prática do MST, com algumas formas particulares de se manifestar ou ser concretizada... para o MST é uma forma de ritual que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados.” Sentidos esses que são pessoais e que se revelam em significados que são sociais e pertencentes a um coletivo com interesses comuns.

Desse modo, pode-se inferir a presença dos movimentos sociais e do MST nessas ementas e, portanto, é alvo de discussão para a compreensão desse modo de militância que acontece com a presença da mística. O MST, enquanto movimento popular que luta pela reforma agrária, traz em seu interior a mística como elemento pedagógico identitário. Sua expressão dá mostras de sua própria trajetória. Os trabalhadores do campo

são, inúmeras e repetidas vezes, expulsos de seu lugar, sua casa, por uma desigual competição de forças.

A licenciatura em Educação do Campo surge como resposta a essa luta camponesa, antagônica ao processo e às relações econômicas capitalistas no campo, onde o esforço pela permanência na terra pressupõe alternativas de emancipação social, e a educação é uma delas. Depreende-se que, ao ser integrada aos conteúdos, a mística traz a possibilidade da presença do MST, representando a materialidade da militância na licenciatura em Educação do Campo.

A inserção de Matemática pretende desenvolver junto aos alunos as ideias construídas ao longo dos séculos sobre essa área, a fim de que o curso tenha condições de exercer suas atividades docentes no ensino básico. Todavia, é importante realizar a articulação entre a ciência já estabelecida e a contextualização com a realidade do campo. Nesse sentido, o curso não pretende oferecer apenas conteúdos matemáticos, mas instrumentalizar e permitir aos educandos a compreensão da Matemática no mundo e na vida cotidiana do local. (PPC, 2014).

Conforme se apresenta, o módulo de Matemática é voltado para os conteúdos específicos e não há indícios de presença da discussão referente aos movimentos sociais, porém cabe ressaltar que os alunos participam das disciplinas do núcleo comum e, portanto, também participam das discussões que são desencadeadas por essas ementas.

O Núcleo de Atividades Integradas e Humanísticas é comum a todas as áreas de formação e busca o encontro com a comunidade do campo, seus afazeres cotidianos, sua cultura e suas escolas, além do diálogo com educadores do campo que atuam em realidades semelhantes e distintas, com o objetivo de possibilitar a partilha de saberes.

Nesse núcleo formativo, pretende-se provocar os debates para que sejam compreendidas as instâncias municipais, estaduais e federal e possi-

bilite aos professores em formação a compreensão com o todo e do todo com as partes. Esse módulo é necessário ao desenvolvimento de práticas de estágio, pois pretende assegurar, por meio de debates coletivos, a autonomia para que cada um possa propor adaptações de acordo com a realidade circundante. (PPC, 2014).

No “Núcleo de Educação do Campo de MS: um projeto em construção”, as atividades propostas possibilitaram aos alunos o exercício da pesquisa como parte do processo de formação e de sua atuação quando estivessem em sala. Nessa etapa das disciplinas, os alunos elaboraram a proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), finalizando com um artigo científico e sua apresentação pública, sob avaliação de uma banca de professores.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de construir o trabalho final de curso, coletando dados em suas comunidades, traçando aportes teórico-metodológicos em respostas às problemáticas do lugar onde vivem. As propostas de TCC geraram registros importantes das comunidades, das escolas, dos projetos dos assentamentos e deram maior visibilidade ao que foi construído ao longo do curso por esses estudantes.

Trabalhos de TCC, com orientações dos docentes, foram apresentados em Seminários locais e nacionais e foram publicados em periódicos, com o objetivo de publicizar o conhecimento produzido, fator importante para o reconhecimento dos espaços onde vivem os estudantes, aliando ensino e pesquisa.

Outra atividade que possibilitou aos estudantes o encontro com diferentes situações de pesquisa, palestras e diálogos para além das aulas foram as Atividades Complementares, uma exigência nas licenciaturas. Essas atividades foram promovidas por docentes da licenciatura, com temáticas importantes para a formação de professores via oficinas, palestras, rodas de diálogo, participação em plenárias, em atividades culturais,

visitas de estudo a museus, entre outras atividades, complementando 221 horas em sua carga horária.

Também faz parte dessa estrutura os Estágios Supervisionados com carga horária de 204 horas, nos anos finais do ensino fundamental, e de 204 horas no ensino médio. Os estágios foram realizados nas escolas do campo, local onde residiam os estudantes. O estágio foi acompanhado pelos docentes responsáveis pelo núcleo básico e das áreas específicas e representou um momento de interação dos docentes da Leducampo, no reconhecimento do funcionamento das escolas, da organização do Projeto Político-Pedagógico e do acompanhamento das atividades realizadas com orientações e registros em relatórios que incidiam em problematizar questões da escola, com possibilidades posteriores de debates coletivos.

Todas as atividades, disciplinas e o currículo em geral perpassam por uma organização na modalidade⁶ de alternância. A Pedagogia da Alternância valoriza os conhecimentos que o aluno possui, sua vivência e, por isso, nas escolas e universidades, além das disciplinas do currículo, essa metodologia de ensino também contempla as vivências da comunidade, priorizando a formação integral do aluno. Essa proposta está em constante construção, em uma relação dialética, em que os alunos se apropriam dos saberes construídos em coletivo na comunidade e na universidade. (PIATTI; OLIVEIRA, 2019).

Nas palavras de Piatti e Oliveira (2019), a Pedagogia da Alternância é a representação de tempos formativos e educativos, sincronizadores de aprendizagem. Compreende-se que essa modalidade de ensino é a possibilidade de garantir a quem vive e trabalha no campo o ingresso e a permanência na universidade.

⁶ Usa-se o termo modalidade conforme aponta o PPC do curso em análise.

Destaca-se, frente às análises empreendidas, a importância e a necessidade desse curso para a região de Mato Grosso do Sul, como também a relevância da articulação entre universidade, secretarias de educação municipais e estadual, movimentos sociais, comunidades e demais organizações do campo e órgãos federais – INCRA, MDA, MEC e outros – para a consolidação de uma formação docente que vise ampliar e qualificar a educação básica do campo em Mato Grosso do Sul.

De acordo com Jesus (2010), é a materialidade da luta social que impulsiona uma formação diferenciada, voltada para a classe trabalhadora do campo. A Universidade, por si só, é uma instância de conhecimento muito distante da realidade na qual os sujeitos do campo estão inseridos. Mesmo que o professor tenha uma base materialista na sua formação e acredite na força do mundo real como constituição da ciência, a própria divisão do trabalho universitário e a política de produtividade o afastam das condições de realizar um trabalho cujo real não seja somente problematizado, mas produzido.

Reporta-se às palavras de Molina (2015) ao expor que, por mais que os docentes se comprometam em proporcionar uma formação crítica e emancipadora, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educandos.

O debate sobre a luta não pode ficar somente no plano das ideias, por isso considera-se que a inserção dos movimentos sociais na contribuição de formação para as escolas do campo apresenta a visão da luta e a essência de território.

É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios, pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos, pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela ga-

rantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo. (MOLINA, 2015, p. 156-157).

Vale ressaltar que o Edital para a Seleção de Instituições de Ensino Superior para a Criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Edital n. 02, de 31 de agosto de 2012, SESU/SETEC/SECADI, exigia a articulação dos movimentos sociais para a execução dos projetos pedagógicos dos cursos proponentes à aprovação do Procampo e à implantação dos cursos de licenciatura.

E para avançar na possibilidade de compreender se há presença e/ou ausência dos movimentos sociais, em especial do MST, nos processos formativos da licenciatura em pauta, urge lembrar que a “Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate.” (CALDART, 2009, p. 38).

Presença entendida aqui na formulação do PPC, na organização estrutural do curso (currículo e disciplinas), no tempo-universidade e no tempo-comunidade – previstos na modalidade de alternância – e nas lutas empreendidas no interior da Universidade para a continuidade do curso.

A partir dessas reflexões que os autores nos propiciam, depreende-se que a presença dos movimentos sociais no Projeto Político de Curso aponta os princípios formativos para a emancipação humana da classe trabalhadora do campo, pois representa a raiz da materialidade da luta empreendida por terra e, na universidade, por educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a análise do PPC da licenciatura em pauta nos leva a entender a presença dos movimentos sociais, especificamente do MST, nas práticas educativas das licenciaturas, contudo essas práticas não são suficientes para a formação do sujeito crítico, reflexivo, nem para a formação do intelectual orgânico.

A formação para educadores do campo deve ser pautada na emancipação da classe trabalhadora. O MST, enquanto movimento social com maior participação na formulação de políticas públicas para a formação de educadores do campo, defende que os docentes devem conhecer e se apropriar de referenciais teóricos que possam contribuir para entender os conflitos sociais inseridos nessa realidade e, desse modo, podem intervir e modificá-la.

O MST educa, uma vez que dentro de seus processos formativos e organizativos encontra-se o princípio de que as coisas estão em constante movimento. Nenhuma realidade é imutável, portanto, por meio da luta, é possível modificar a realidade, conquistar direitos e construir uma sociedade mais justa. O MST educa ao mostrar, na prática, a necessidade da coletividade e da solidariedade em detrimento ao individualismo.

A memória das lutas e do trajeto percorrido, enquanto coletivo, se fazem presentes nas reuniões, nas festas e dentro do contexto educacional, pois o movimento também tem escolas, setor de educação, produção científica e faz tudo isso com “os pés no chão”, junto às suas raízes, em um movimento dialógico entre teoria e prática, que aqui denominamos de práxis. A mística representa o sentimento materializado em símbolos e ajuda os militantes a preservarem o maior objetivo do coletivo: a transformação social.

Diante disso, consideramos que o MST e os demais movimentos sociais devem estar presentes no contexto formativo das Licenciaturas

em Educação do Campo. Não apenas por terem sido os movimentos sociais responsáveis pela efetivação dessas políticas públicas, devido a suas lutas e à visibilidade alcançada, mas sim porque os movimentos educam! Ensinam a lutar e a transformar.

Ao analisarmos o PPC-2014, que vigorou durante o período de 2014 a 2018, encontramos disciplinas curriculares da área de Ciências Humanas que visam proporcionar bases teóricas para a compreensão da ordem social vigente, fato que nos aponta um movimento por parte dos professores para proporcionar uma formação a partir da realidade social concreta. Os movimentos sociais também estão presentes nos conteúdos e na perspectiva de consciência de classe que eles representam.

Entende-se que a presença dos movimentos sociais pode fortalecer a luta para a existência dos cursos de licenciatura e, portanto, o ingresso da comunidade camponesa na possibilidade de concluir o ensino superior, mas sua presença pode representar diferentes configurações e, por esse motivo, às vezes são excluídos por representarem a crítica a determinadas consolidações contraditórias instituídas em espaços como a universidade.

Com certeza a luta que se impõe para a continuidade de um curso de Licenciatura em Educação do Campo está aberta a dimensões vinculadas aos objetivos sociais da classe trabalhadora. Nesse viés, o MST contribui para pensar em coletivo e expressa em sua organicidade a compreensão de educação que concebe o ser humano e a produção de sua existência, considerando como motor de suas lutas as contradições impostas pela sociedade capitalista, excludente e autoritária.

Essas contradições exigem bandeiras de luta, legitimidade e a capacidade de organização para mobilização. Bandeira de luta para reivindicar terra, trabalho, direitos e educação. Apesar de as lutas serem travadas em territórios camponeses, elas se estendem para outros espaços, como a universidade aqui em pauta, particularmente na Licenciatura em Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SESU/SETEC/SECADI. Edital n. 02, de 31 de agosto de 2012. **Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.** Brasília, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARTER, M. Desigualdade Social, democracia e reforma agrária no Brasil. In: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social:** o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COELHO, F. **A alma do MST.**

A prática da mística e a luta pela terra. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JESUS, S. M. S. A. A formação de educadores e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, L. M. Psicologia Sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A. et al. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista,** Curitiba, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39849/24744>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, C. **Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Educação no MST: balanço 20 anos**. Boletim da Educação, São Paulo, n. 9, 2004.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o método. *In*: TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. Formação de professores em tempos e espaços alternados: tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec>. Acesso em: 23 abr. 2022

SAMPAIO, P. A. MST, Política e Sociedade no Brasil: o impacto do MST no Brasil de hoje. *In*: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, J. P. Reforma agrária *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. Brava Gente: **A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação – Faed. Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campo Grande-MS, 2014.

A ALTERNÂNCIA DESDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Kelly Cardoso Brasil

Resumo

Este texto problematiza a possibilidade de o regime de alternância promover o acesso e a permanência para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada com três acadêmicas e uma professora dessa Licenciatura, destacando o processo formativo em alternância. Compreendemos que a alternância, na condição de estratégia teórica e metodológica de organização didático-pedagógica, reforça a alternativa para que os sujeitos, ao cursarem o nível superior, evitem deixar o campo, concluam o curso e, como egressos, integrem-se às escolas do campo em MS, na condição de professores habilitados em um processo de formação que os coloca como sujeitos de direito no interior da universidade, em seu projeto profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação; alternância.

INTRODUÇÃO

Ao longo da História, o lugar da educação do campo tem sido à margem, na invisibilidade, o que resultou em diferentes ordens de pro-

blemas, com destaque ao silenciamento, à escassez ou à falta de políticas públicas pertinentes à questão. Para tanto, a luta por políticas públicas de formação do educador do campo se impõe constantemente, como consta nos documentos da I e da II Conferência Nacional *“Por uma Educação do Campo”*, de que participaram representantes de diferentes entidades e movimentos sociais. Isso significa dizer que essas lutas fortaleceram as reivindicações sistematizadas nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, tendo como prioridade a criação de políticas públicas de apoio à formação de educadores do campo.

A Educação do Campo nasceu do processo de luta de movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à educação destinada aos povos do campo. Como parte dessa conjuntura, pontua-se a criação de programas e projetos que viabilizaram a prática de propostas da educação do campo como uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e de parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural junto ao governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora.

Dentre os programas criados, apontamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cuja origem ocorreu a partir de debates que se iniciaram após o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em junho de 1997, proporcionando debates importantes para colocar a Educação do Campo como tema em pauta nas políticas públicas. Nesse encontro, que reuniu professores, movimentos sociais e universidades, foi criado um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância

(Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Podemos afirmar que o PRONERA nasce das lutas oriundas da Educação do Campo e das políticas públicas conquistadas através dela, sendo um dos principais programas: “O PRONERA já proporcionou o acesso à educação a mais de 190 mil estudantes jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária e quilombolas, que se formaram em cursos que vão da alfabetização até a pós-graduação”. (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 6). As autoras afirmam que o Programa tem articulação com mais de 100 instituições educacionais, entre eles universidades e institutos federais envolvidos na oferta de cursos em mais de mil municípios do país.

Depreende-se que a luta dos camponeses por educação se tornou pauta nos debates dos movimentos sociais. Um marco foi registrado em 2002, com a implantação da Resolução n. 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideradas um avanço para as políticas públicas, bem como para escolas com especificidades e valorização dos povos do campo.

Outro importante marco advindo da pressão do Movimento da Educação do Campo sobre o Estado foi a conquista de uma política de formação de educadores, com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A partir desse programa, algumas universidades foram selecionadas para a criação de cursos de licenciatura que atendessem à demanda dos camponeses que lutavam pelo acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade. A experiência-piloto⁷ com as licenciaturas em

⁷ Cabe ressaltar que tais experiências não são modelos para as demais licenciaturas em Educação do Campo, pois cada licenciatura tem sua especificidade, conforme o lugar onde está inserida, respeitando as origens e os valores das comunidades do campo de cada região.

Educação do Campo iniciou-se em 2007, quando contou com a participação das universidades federais da Bahia, de Sergipe, de Minas Gerais e de Brasília.

A Pedagogia da Alternância destaca-se nesse contexto e se diversifica em múltiplas concepções e formas de construção, distribuídas nas mais variadas práticas de educação do campo no Brasil. No âmbito da educação do campo, dentre as diferentes práticas pedagógicas, fica evidente a formação mediada pela alternância no processo didático pedagógico, a qual tem sido desenvolvida por instituições e movimentos sociais.

No que diz respeito à organização curricular nas licenciaturas, a Pedagogia da Alternância prevê etapas presenciais, ofertadas em alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica do campo. A alternância, na condição de estratégia teórica e metodológica de organização didático-pedagógica, reforça a alternativa para que os sujeitos, ao realizarem um curso de nível superior, evitem deixar o campo, bem como visa facilitar o acesso, a permanência e a formação dos sujeitos no curso (MOLINA; SÁ, 2012).

Piatti e Oliveira (2019, p. 4) também reforçam que

[...] na licenciatura em Educação do Campo trata-se da Pedagogia da Alternância, que não é qualquer alternar de tempo, mas uma proposta teórico-metodológica que considera a interação no tripé escola, família e trabalho, concedendo aos estudantes do campo a oportunidade de estudar e trabalhar sem necessidade de sair do lugar onde residem.

Inicialmente, os diferentes princípios teóricos, pedagógicos e metodológicos partem das experiências formativas em alternância do modelo histórico da Pedagogia da Alternância na França e na Itália. No

Brasil, historicamente, essa pedagogia está imbricada na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra pelo direito de acesso à educação, que, de alguma forma, tem sido negado pelo Estado. Nesse sentido, a luta é por uma educação que valorize a cultura e os saberes do campo e pela continuidade de seu projeto histórico.

A Pedagogia da Alternância no Brasil, conforme Queiroz (2004), foi precedida pela histórica experiência das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Centros de Formação em Alternância desde meados de 1960. As instituições que vêm implementando cursos de formação de educadores para as escolas do campo, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvem a alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). As alternâncias que vêm sendo construídas nos cursos de licenciatura em Educação do Campo são diversas e se reinventam a partir do contexto social dos sujeitos que as constroem.

Nesse sentido, o que nos propomos problematizar neste artigo é verificar se a alternância⁸ oportuniza o acesso, a permanência e a concretização da formação dos sujeitos no curso de licenciatura em Educação do Campo.

Elegemos, como fonte de indagações e, portanto, lugar de pesquisa, a Licenciatura em Educação do Campo ofertada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo geral de conhecer o regime de Alternância praticado nesse curso, como uma das possibilidades de formação de professores para atuar em escolas do campo.

⁸ Este estudo é parte da dissertação de Mestrado “A alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul defendida no ano de 2021. Link para acesso: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8850>

METÓDO E SUJEITOS

Como base teórica, ancoramos nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, com fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético. Nessa perspectiva buscamos à compreensão geral dos fenômenos estudados, já que “[...] o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p. 47). Essa relação exige do pesquisador uma inquietação em face da realidade, que não se esgota na definição do objeto de estudo ou na proposição do(s) problema(s), mas que acompanha todo o processo investigativo:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Na esteira de Martins, concordamos que:

[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2015, p. 37)

Importante compreender que, nessa perspectiva, o conhecimento não se apresenta de forma linear, nem sequencial, nem de forma somatória ou de repetição; ao contrário, apresenta-se em movimento de tensão e contradição, em movimento dialético.

Nesse sentido, ao nos propormos realizar uma investigação de natureza empírica alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural alicerçada no Materialismo Histórico-

-Dialético, entendemos com clareza os desafios de nossa investigação, cuja superação exige ir à essência e não apenas revelar as aparências do fenômeno.

Importante ressaltar que, embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no Materialismo Histórico-Dialético como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

Entendemos que um estudo desenvolvido com aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, como ressaltam Mello e Lugle (2014, p. 260), vai “[...] explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola”. Isso porque sua base está no Materialismo Histórico-Dialético, possibilitando ao pesquisador reconhecer a teoria que envolve o seu objeto de estudo no que se refere ao processo de produção do conhecimento, em relação às questões metodológicas.

Quanto à entrevista, recorremos a essa ferramenta por ser um dispositivo que favorece a produção de textos socio-historicamente situados, os quais permitem ao pesquisador o acesso aos sentidos produzidos pelos sujeitos entrevistados e, por meio de um trabalho de ressignificação, a compreensão dos dizeres.

Dessas decisões “metodológicas”, resultou a organização dos dados das entrevistas em unidades temáticas para analisar a Alternância no contexto da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a seleção das participantes, adotamos o critério da acessibilidade: compõem o rol de participantes as acadêmicas e os docentes que demonstraram interesse em participar da pesquisa e aceitaram o desafio de fazê-lo.

Entrevistadas as acadêmicas, realizamos a organização dos dados relativos ao perfil de formação desses sujeitos, resultando na seguinte configuração: duas ingressaram na licenciatura em 2014 e uma em 2015. Dessas três participantes, uma pertence à área de Linguagens e Códigos, uma à de Matemática e uma à de Ciências Humanas e Sociais.

A docente participante faz parte do quadro da UFMS (e da Leducampo) e foi aprovada em concurso específico (2014) para atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOCENTE E DISCENTES

Para nossa organização e sigilo quanto à identidade das acadêmicas e da docente entrevistada, elas foram referidas com a letra “L” (a primeira letra de “Leducampo”), seguida de um algarismo arábico, de 1 a 4, representando a sequência das entrevistas. No quadro 1, apresentamos o perfil das entrevistadas, construído com base em autoidentificação.

Quadro 1 – características das entrevistadas

Entrevistadas	Idade	Formação	Município onde mora	Profissão
Acadêmica L1	38 anos	Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens e Códigos	Nova Alvorada do Sul	Professora
Acadêmica L2	43 anos	Licenciatura Plena em História e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	Distrito Pana (Nova Alvorada do Sul)	Professora
Acadêmica L3	26 anos	Licenciatura em Educação do Campo – Matemática (cursando)	Água Clara	Professora
Docente L4	36 anos	Graduação em Letras, mestrado em Estudo de Linguagens e doutorado em Letras.	Campo Grande	Professora

Fonte: Brasil, 2021.

As respostas das acadêmicas às perguntas formuladas foram organizadas em unidades temáticas de análise: “Trajetória familiar e escolar”, “Formação”, “Ensino superior e alternância”⁹.

TRAJETÓRIA FAMILIAR E ESCOLAR

Ao ouvirmos as acadêmicas, ficou patente em seus depoimentos a relação com o campo, o lugar que ocupam, seja por vivências ou experiências ligadas à luta pela terra, seja na condição de sujeito único, seja ainda devido ao sentimento de pertença a um grupo e suas concepções.

Nesse sentido, compreendemos que são sujeitos de luta e oriundos da terra, revelando que o social e a vida pessoal estão articulados ao espaço onde o sujeito vive a sua história, conforme depreendemos de seus dizeres: “Eu nasci no município de Água Clara, meus pais na época moravam em fazendas de latifúndios, minha vida e infância sempre foi em fazendas de latifundiários mesmo.” (Acadêmica L3).

Eu sou de origem do campo, meus pais eram camponezes, sempre foram né? Eu nasci no campo, meus pais tinham uma pequena propriedade, então a gente foi criada no chamado serviço da “roça”; meu pai plantava arroz, feijão e amendoim. Tudo que se produzia numa pequena propriedade. (ACADÊMICA L2)

O contexto social desses sujeitos e suas famílias e suas condições de trabalho e cultura, evidenciam aspectos de “[...] um lugar, de uma cultura, um modo de vida singular em especificidades, mas de caráter universal, de um sujeito social, que apresenta uma história individual, porém que se une ao coletivo” (PIATTI; URT, 2014, p. 469).

⁹ Aprovação do Comitê de ética protocolo n° 31695720.9.0000.0021.

Diante dessas reflexões, reconhecemos a necessidade de analisar e compreender as experiências vividas que marcaram a vida das entrevistadas, articuladas em lembranças passadas que trazem para o presente. O desafio a ser enfrentado é articular essa memorização do passado à situação atual, ou seja: ler os depoimentos como presentificação de determinados momentos vividos, sabendo que o sujeito que narra no presente passou por transformações durante as vivências e enfrentamentos em suas relações no grupo de que faz parte e fora dele.

Constatamos que as entrevistadas autoidentificam-se como sujeitos singulares do campo, mas que representam o grupo, a sociedade e o universal de sua formação. As entrevistadas relatam que a fase escolar na Educação Básica foi toda numa escola no campo e duas delas põem em destaque, entre outros, um aspecto significativo dessa experiência: “[...] estudei sempre em escola rural, em salas multisseriadas, até o ensino médio” (ACADÊMICA L3). A sala multisseriada¹⁰ é uma organização necessária no meio rural; um modelo que se destina às comunidades com pequeno número de habitantes, onde nem sempre há número suficiente de crianças (numa lógica quantitativa que engloba custo/aluno) para formar uma sala seriada e, assim, oferecer educação aos filhos dos trabalhadores dessa região (HAGE, 2004).

Ainda no que diz respeito à trajetória escolar, a maioria das entrevistadas estudou em escolas situadas no campo. A acadêmica L2 destacou que, mesmo morando no campo, teve de continuar os estudos em escola da cidade, em decorrência de algumas limitações de oferta de ensino para o campo: “[...] no campo, a gente só tinha oportunidade de estudar até as séries iniciais lá mesmo, já o ensino fundamental II e

¹⁰ Também denominadas salas multianuais, as classes multisseriadas/multianuais são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais. A baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que incidem na criação das classes multisseriadas.

o ensino médio já teve fato de estudar na cidade, a gente morando no campo e estudava na cidade, íamos de ônibus” (ACADÊMICA L2).

Pelo depoimento da acadêmica L2, pode-se inferir que, na escola na cidade, a realidade do campo se perde, pois o sujeito, ao viver as condições do mundo urbano, distancia-se de seu meio e modos de vida, necessários à formação de sua identidade como sujeito do campo. A escola “da cidade” não lhe permite compreender a singularidade do espaço do campo, nem valorizar os grupos que vivem nesse espaço, nem suas expressões culturais e valores, representados por meio de seus símbolos e signos, em que se inscreve a produção de novas culturas, a luta pela terra, pela escola e educação, pela vida e pela dignidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Apesar de significativos avanços, a educação do/no campo ainda é um assunto que precisa ser mais discutido e alvo de políticas públicas no cenário brasileiro, pois o campo ainda é pensado apenas como espaço de produção, onde as pessoas são vistas como recursos humanos. Como aponta Caldart (2011, p. 11), “[...] a Educação do Campo é criada pelos povos do campo” e, por isso, deve refletir sobre “o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e política e de suas identidades culturais”.

FORMAÇÃO

Segundo Jesus (2010), a lógica capitalista para formação de educadores para atender às necessidades do mercado de trabalho está presente em muitas instituições de ensino. Santos (2012, p. 133) menciona, como componentes dessa lógica, “[...] a exploração pelo capital, as lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores em face desta premissa central a produção e reprodução do capitalismo”.

Diante disso, as universidades aderem a um currículo instrumentalista, em que se propõe a aquisição de competências e habilidades para se adequar ao mercado de trabalho, sem levar em consideração a origem social, os vínculos de pertencimento social, as perspectivas de trabalho, a valorização profissional, ou ainda se o sujeito acessou a universidade por algum coletivo social. Dessa forma, desqualificam-se as práticas sociais, organizacionais e de intervenção na realidade concreta da população do campo. Conforme Santos (2012, p. 138), “[...] faz toda diferença pensar a questão social, a partir da categoria formação social”, uma vez que “[...] as características do mundo do trabalho capitalista se expressam de forma historicamente determinadas”.

Para Leontiev (2004, p. 293), há, numa sociedade dividida em classes, “[...] enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. Acrescenta o autor que essa desigualdade não se refere às diferenças biológicas, mas é

[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico [...]

Em que “[...] a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 293-294).

Na percepção do autor, embora as criações pareçam existir para todos,

[...] só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos. [...] os homens que constituem a massa da

população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas (LE-ONTIEV, 2004, p. 294).

Nesse sentido, esse formato de sociedade desigual, com toda a exclusão existente, considera a escola como um espaço em condições de acolher a maioria, mas é preciso pensar no desafio de concretizar a sua permanência por meio de um ensino de qualidade, de ações inclusivas, que garantam essa permanência e, em especial, de professores formados para a Educação do Campo. Segundo Santos (2012), a luta de classes sempre esteve, na maior parte do tempo, emoldurada por regimes políticos antidemocráticos em resposta ao processo histórico predominante do Estado e das classes dominantes à questão social.

Nesse cenário, a formação de educadores do campo como profissionais da educação, na lógica capitalista, visa a que essa formação coincida com a necessidade e interesses do capital, o que significa preparar para aprender o que for útil para o mercado. Em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, o questionamento que emerge é: Qual a importância dos conhecimentos sistematizados e produzidos na/pela cultura humana para a formação do educador do campo?

Em conformidade com Jesus (2010), entendemos ser importante analisar o lugar do conhecimento nas relações de objetivação e apropriação que ocorrem conflituosamente entre homem e natureza. Ambos se relacionam dialeticamente, de modo que o homem usa a razão para intervir no mundo, intencionalmente, e essa ação é denominada trabalho ou práxis. Sendo o trabalho um instrumento de apropriação do mundo, o homem, ao se apropriar do trabalho, não apenas produz condições de sobrevivência como também produz a si mesmo, e o resultado dessa intervenção humana por meio do trabalho é denominado cultura.

Em resposta, Molina (2011, p. 185) defende “[...] a inadiável necessidade de formação de educadores capazes de compreender trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”. Tal condição evoca o papel da universidade ao criar um curso de licenciatura em Educação do Campo.

Um curso que tem a responsabilidade de incluir esses sujeitos e garantir a sua permanência nesse espaço, que os inclua como sujeitos de direitos e que tenha um projeto de curso destinado a oferecer uma proposta de formação específica, que articule os conhecimentos científicos com possibilidades de ampliação dos debates referentes à Educação Básica, levando em conta a história dessa população, marcada por exclusão constante.

Nesse sentido, Oliveira (2021) entende que a Educação do Campo

[...] é desejo camponês, mas, sobretudo, é pauta dos movimentos sociais organizados e coletivos, é luta pela terra porque é condição para nela permanecer e, portanto, deve ser observada a partir da dinâmica dos movimentos sociais. Não basta desejarmos a educação de qualidade quando essa lhe é negada, pois a negação nos leva ao patamar da luta, da organização, da reivindicação e do enfrentamento. Se as contradições do capital são expressas no campo pelos antagonismos de interesses das classes que ali residem, os movimentos sociais no campo são movimentos de classe (OLIVEIRA, 2021, p. 125).

Além disso, cabe lembrar que, em terras sul mato-grossenses, há um discurso referenciando à “fronteira em movimento”, bem como às diferenças de “frente pioneira” e “frente de expansão” – expressões utilizadas para compreender a expansão das elites e do capital na tomada de territórios cada vez maiores e mais longínquos –, revelando uma das estratégias

dessas elites de separação e distanciamento da classe trabalhadora urbana em relação aos camponeses, dificultando atualmente o entendimento da luta pela terra como luta de classes. (OLIVEIRA, 2021, p. 125).

A mesma autora ainda nos provoca a refletir sobre essas questões, afirmando que:

As formas mais recentes de leitura da realidade, tão influenciadas pela reestruturação produtiva do capital e pelo neoliberalismo político que lhe legitima, também concorrem para um desconectar dos movimentos sociais como intrínsecos ao próprio metabolismo do capital, porque constituem, sem dúvida, chagas vivas das suas contradições mais latentes, e por isso tão negadas, criminalizadas e “endemonizadas” pelos seus interlocutores. (OLIVEIRA, 2021, p. 126).

Nesse cenário, apoiamo-nos em Antunes-Rocha e Martins (2012), ao afirmarem que as universidades formam docentes para a educação do campo e que isso:

[...] pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio, grupos sociais que instauram novas formas de pensar e fazer mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e a socialização de saberes. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 24).

Nessa proposta, o processo formativo ocorre em uma via de muitas mãos, a possibilitar o diálogo entre os saberes acadêmicos, científicos e os saberes do campo, na busca da práxis transformadora e contra-hegemônica. Assim, as acadêmicas entrevistadas, que se pronunciam sobre sua formação na Licenciatura em Educação do Campo, são aqui encaradas como constituídas por sentimentos individuais e

coletivos, que nos permitem a reconstrução dos efeitos da licenciatura em seu processo formativo.

Portanto, a Educação do Campo que defendemos aqui vai ao encontro das ideias de Oliveira (2021, p. 126):

É tributária dos movimentos sociais, das lutas dos homens e mulheres comuns que fizeram roças nas rotas monçoeiras, nas fugas, que resistiram nos conflitos de flechas, na formação de comunidades, nos acampamentos, nas margens do eucalipto, nas trocas de sementes crioulas, nas retomadas, marchas e barricadas. Esses movimentos sociais devem ser vistos como integrantes do fluxo e da dimensão da história desses sertões, na dialética opressão X resistência, das contradições e ambiguidades, de lutas e acomodatamentos, dentro ainda das dimensões macro-históricas que nos permitem compreender nossas relações com o advento do capitalismo e o desenvolvimento internacional do capital como totalidade e compreensível à luz do materialismo histórico-dialético.

Seguindo tais ideias, a licenciatura em educação do campo deve identificar-se com essa premissa na formação de sujeitos que podem, a partir dessa formação, compreender de fato como a educação perpassa as contradições e tensões no campo.

É nesse sentido que defendemos as especificidades de uma formação voltada para uma escola localizada no campo em relação à cidade, conforme se identifica em suas respostas, ao serem questionadas sobre quando forem atuar como professoras em escola do campo: “A gente tem que ter uma visão muito diferenciada da realidade da cidade. Pois lá você tem um contexto diferente, um currículo voltado para a realidade do campo”. (ACADÊMICA L3). O depoimento nos leva a compreender, à luz de Batista e Molina (2016, p. 18), que a licenciatura em Educação do Campo assume um sentido emancipador, oferecendo

[...] formas de intervenção e práticas educativas características de uma educação crítica e transformadora [...], alicerçada nas identidades dos sujeitos do campo e com a perspectiva da formação de sujeitos construtores de conhecimentos, formadores de opinião e capazes de intervir na história, promovendo suas culturas nos espaços em que estão inseridos para transformar suas realidades.

Portanto, a presença dos movimentos sociais na organização das licenciaturas em Educação do Campo é fundamental para contrapor modelos hegemônicos, marcantes e presentes na formação dos professores. Assim concebido, esse formato de educação deve permitir que os alunos, ao cursarem a licenciatura, tenham uma formação que os prepare como professores do campo para atuar no campo de acordo com a realidade, constituindo uma educação emancipadora.

Em posicionamento diferente de L2 e L3, a acadêmica L1 sugere que não deve haver diferenças em relação à cidade. À luz de Arroyo (2007), podemos interpretar que esse posicionamento da entrevistada está pautado no paradigma urbano que governa a formulação de políticas educativas e públicas, numa idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, como uma expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Segundo o autor:

[...] essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 159).

Bastante significativa é a compreensão verbalizada pela acadêmica L2 quando se posiciona sobre o trabalho com conteúdo na educação do campo:

[...] não pode ser tão diferente, porque os alunos vão precisar (nem todos vão ficar lá no campo) enfrentar a vida, enfrentar concurso, vestibular então não pode ser totalmente diferente, mas a metodologia o olhar para aquelas pessoas do campo eu acredito que tem que ser diferente precisa ser diferente. (ACA-DÊMICA L2).

Nesse sentido, a fala de L2 ratifica uma relevante premissa defendida por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 49): os sujeitos devem ser garantidos por um “[...] atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual”.

Importa comentar que, desde o reconhecimento da educação como um direito social, a Educação do Campo vem sendo alvo de intensos debates e de luta por uma política de Educação do Campo na qual se reconheça que “[...] a cidade não é superior ao campo” e, “a partir dessa compreensão”, que se imponham “novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 319). O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso, o que exige a superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

ENSINO SUPERIOR E ALTERNÂNCIA

A Alternância tem-se constituído, na organização da Educação do Campo no Brasil, a partir das iniciativas pensadas, em sua maioria, pelos movimentos sociais. No ensino superior, a organização em regime de alternância, com experiências diversas, pretende contribuir para a formação flexível, em permanente processo, adequada à realidade e às necessidades locais, sempre atenta aos debates realizados em âmbito nacional e internacional no exercício permanente de ouvir e sentir a sociedade e as pessoas.

Conforme verificamos nos relatos das acadêmicas entrevistadas, a importância do regime de Alternância para o acesso e permanência em um curso superior é inegável: “Para minha formação, facilitou, porque se fosse para ir todos os dias eu não teria conseguido fazer uma faculdade” (Acadêmica L1). “A modalidade de alternância é fundamental, contribui mais fácil para o acesso do aluno do campo por conta que tem os TUs, pois são poucos e concentrados então facilita”. (Acadêmica L2). “A modalidade de alternância facilitou, pois eu não teria como estar vindo do campo todos os dias para a faculdade”. (Acadêmica L3).

Essas falas mostram que a Alternância, em relação aos tempos alternados, tem contribuído para o processo de formação nas licenciaturas em Educação do Campo, em especial com as práticas pedagógicas do trabalho de formação dos egressos, além de favorecerem o acesso, o ingresso e a permanência deles na licenciatura e a conquista do diploma de nível superior.

A licenciatura em Educação do Campo em tempos alternados favorece aos sujeitos a condição de cursar um curso de nível superior sem a necessidade de deixar o campo, dando-lhes a oportunidade de continuar lutando por políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo. Como afirma Caldart (2011, p. 149), “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Esses tempos alternados são pontuados no Parecer de 2020, ao trazer como um compromisso da universidade a adoção do regime de alternância no curso em questão:

Construir articulação entre a formação e o trabalho a partir de pesquisas socioeducacionais realizadas pelos estudantes, considerados os diversos eixos propostos pelo projeto formativo, produzindo um vínculo permanente entre as instituições de ensino

e comunidades/povos que residem em diversos territórios, levando em conta a necessidade de garantir o ingresso diferenciado nos processos formativos. (BRASIL, 2020, p. 29).

Portanto, a organização em regime de alternância tem possibilitado uma relação transformadora entre a escola do campo e suas comunidades, rompendo com os limites, confrontos e desafios na formação docente. Com respaldo em Silva (2010, p. 184), podemos afirmar que

“[...] a alternância é considerada como sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens, [...] e adequação à vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros”.

Questão que pode ser relacionada também no ensino superior. Concordamos com Santos (2012, p. 73), ao afirmar que a articulação teoria e prática, na Pedagogia da Alternância, “[...] desenvolve uma práxis transformadora, ao valorizar os saberes advindos do meio e que para ele se volta”. Nesse sentido, a Leducampo, na modalidade de alternância, teve aspectos positivos na percepção das acadêmicas entrevistadas: “[...] a gente pode cursar uma universidade mesmo estando no campo, a gente poder estar ali conhecendo a facilidade e levando a realidade do campo para a universidade”. (ACADÊMICA L3).

As questões anunciadas pelas acadêmicas vão ao encontro do compromisso assumido pela universidade, conforme consta no Parecer:

Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais. (BRASIL, 2020, p. 2).

Nessa esteira, é importante ressaltar que esses tempos organizados para a conclusão da alternância são necessários para que os sujeitos em formação articulem organicamente os tempos e os espaços em relação à comunidade em que estão inseridos, fazendo articulações possíveis, problematizando questões de vida e trabalho e materializando a sua formação.

É possível compreender essa questão no depoimento a seguir:

A alternância foi assim uma coisa excepcional para que pudéssemos terminar um ensino superior, [...] mesmo a gente tendo que abrir mão de férias, mas foi se necessário, a gente não consegue ter tudo ao mesmo tempo a gente tem que abrir mão de uma coisa para ter outra. (ACADÊMICA L1).

Portanto, como destaque na fala das acadêmicas, apontamos o fato de que, se a Leducampo não fosse estruturada na modalidade de alternância, teria sido inviável a elas cursar uma licenciatura, como foi para algumas, quando tentaram outros cursos de licenciatura e não puderam concluir pela distância, por questões financeiras ou por serem presenciais: “Eu comecei a fazer uma faculdade privada, curso de matemática, mas não consegui concluir pela questão financeira e por não ter acesso e condição de ir todos os dias, pois trabalhava e foi ficando cansativo!” (ACADÊMICA L3).

É nesse sentido que afirmamos o papel da universidade pública democrática e gratuita, que tem o compromisso político e social com a formação humana. Grupos como os que vivem em comunidades camponesas, trabalhadores que têm os seus direitos garantidos, dentre um deles a educação, podem projetar melhores condições de vida ao participarem de uma formação que responda aos seus interesses na perspectiva de construção de seu projeto de vida alicerçado ao projeto de sua comunidade.

Nesse sentido, a universidade assume o compromisso com as comunidades camponesas, conforme aponta o Parecer em relação à formação docente:

Na organização do trabalho docente, a Pedagogia da Alternância oportuniza ações coletivas fundadas na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade. Isso ocorre por meio da articulação dos agentes envolvidos nos processos educativos da escola e fora dela, são eles: docentes, estudantes, gestores, pais, mães, lideranças comunitárias, organizações e movimentos sociais. Essa forma coletiva de organizar o trabalho docente objetiva o desenvolvimento de práticas formativas assentadas nos princípios arrolados neste Parecer. Elementos centrais desse processo incluem a emancipação e o reconhecimento da organização social e política; a vida material e simbólica; e as singularidades da coletividade. Essas referências são basilares para a formação docente. Por isso, o trabalho docente tem por referência a materialidade da vida no trabalho e as condições de existência na sociedade. O trabalho engendra os meios de vida, os aspectos materiais e culturais, o conhecimento, a criação material, a criação simbólica e as formas de sociabilidade. (BRASIL, 2020, p. 15).

Ao assumir tal compromisso, a universidade obriga-se a promover meios que favoreçam essas experiências que os acadêmicos vivenciam em sua trajetória formativa, não de forma isolada, mas em trajetórias coletivas que se materializam por meio da alternância.

A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DA DOCENTE

Neste tópico, articulamos uma reflexão sobre a concepção e perspectiva da docente da Leducampo como formadora. Quanto à dificuldade encontrada pela docente em trabalhar no regime de Alternância no curso, sua fala aponta que:

As dificuldades que nos encontramos foi muitas vezes quando se agendava, e se registrava no planejamento com todo um preparo e toda expectativa do que aconteceria nesses momentos, principalmente no tempo comunidade atrelado ao que acontecia no tempo universidade, muitas vezes essas viagens acabavam sendo adiadas ou elas não aconteciam da forma como era esperado, no sentido de não ter carro ou não ter verba. [...] Mas as dificuldades geralmente foram em relação às viagens muitas vezes, em alguns momentos também talvez a não compreensão institucional da necessidade disso ou do que se tratava de fato alternância, eles confundiam muitas vezes com Educação à distância. [...] essa confusão também muitas vezes em relação à natureza da Alternância foi um grande empecilho, foi dificuldade para essa concretização, nós ainda enfrentamos os vários desafios no sentido também da distância então, já que são vários municípios diferentes dentro do nosso Estado que nós atendemos na licenciatura em Educação do Campo. (DOCENTE L4).

Algo muito marcante na fala da docente foi a referência às viagens planejadas que muitas vezes não aconteceram, comprometendo a concretização do que foi planejado para a articulação entre os dois tempos de formação. Essa questão é apontada como uma dificuldade bem presente na estrutura do curso. Apesar de reconhecer a importância de os instrumentos da alternância não serem restritos às viagens, a docente entende que estas são necessárias em todas as etapas do curso, em diferentes momentos e tempos de formação.

Outra dificuldade encontrada e que tem relevância é a não identificação e reconhecimento do regime de alternância pelos gestores da universidade, que, em muitas reuniões, apontaram que poderia ser realizada na modalidade a distância, o que configura um equívoco na identificação, na organização e no reconhecimento desse regime na licenciatura em Educação do Campo. A falta desse reconhecimento gerou

dificuldades de repasse de recursos, de organização dos alojamentos, de agendamento de ônibus para visitas de estudo com os alunos em outros ambientes educativos e, assim, também a insegurança em realizar o curso de forma a conferir a sua característica principal: a alternância.

Nesse sentido, a fala da docente L4 afirma a importância do contato “[...] nas comunidades, no “chão” das escolas, conhecendo as famílias, as casas, as associações”, pois é a partir dessas visitas que o professor vai conhecer a história, a cultura e o modo de viver de cada acadêmico. Mas, além desse instrumento, o professor deve utilizar outros instrumentos da alternância, como é citado na fala de L4:

[...] os instrumentos que garante a alternância e também que caracteriza a essência do próprio curso de Educação do Campo então na forma desses instrumentos de fato o caderno de campo, alguns planos de estudos, que são feitos pensados semelhantes à forma de estudo dirigidos, dos diários de memórias, as próprias viagens de estudos e formações, seminários organizados pelos professores ou alunos dentre outros instrumentos e também as próprias atividades quando elas dependem essencialmente da devolutiva daquilo que é pesquisado, daquilo que é materializado também nas comunidades que vai acontecer a continuidade do conteúdo em si, do conteúdo científico vamos dizer acadêmico ali da faculdade da disciplina no tempo universidade. (DOCENTE L4).

É nesse sentido que o docente necessita reconhecer a importância do contexto desses alunos do campo, quando adentram a universidade. Em síntese, não existe uma proposta pronta a seguir, mas é a partir dela que, segundo Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 405), “[...] vai-se discutindo, revendo e ampliando as possibilidades de construir e organizar conteúdos, tempos, espaços, processos e instrumentos avaliativos”, na possibilidade de “germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes”.

A alternância se coloca como metodologia necessária e possível para formação de professores em licenciaturas em Educação do Campo, mas torna-se um desafio, pois precisa ser pensada e organizada, construída conforme o tempo e o espaço de cada licenciatura, tendo em vista a origem dos acadêmicos, a região em que vivem e a organização das comunidades e os processos produtivos que acontecem nessas comunidades. É preciso compreender a dinâmica desse regime e como ele traduz a possibilidade de ingresso e permanência dos acadêmicos na universidade e a possibilidade de concluir a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de cursos em nível superior tem sido favorável à efetivação do direito à educação, em nome da superação da desigualdade social, resultante das lutas dos movimentos sociais por Política Pública para formação de educadores do campo, pelo direito a uma educação aliada à luta pela terra. Assim, os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem ser pensados de modo a ressignificar os saberes e o conhecimento científico, intelectual, que devem ser consubstanciados na práxis educativa em direção a uma educação humanizadora de seus educandos e que vise à transformação social.

Nesse sentido, cabe sempre indagar: Quem são esses sujeitos do campo? São homens e mulheres, trabalhadores do campo. São crianças e jovens. São seres humanos que, conforme aponta Leontiev (2004, p. 279), “[...] é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano provém de sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela humanidade”. Assim, o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres humanos, no nosso planeta, que são criadores (LEONTIEV, 2004, p. 279). Criadores no sentido de suscitar possibili-

dades de indagações.

Para atingir o objetivo proposto, partimos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que concebe o homem como produto e produtor de cultura, e selecionamos procedimentos de investigação (entrevistas e análise documental) que nos permitissem conhecer e discutir questões pertinentes à história de sujeitos do campo e à educação do/no/para o campo.

Nesse percurso, analisamos documentos, que regem as políticas públicas da Educação do Campo e, especificamente o PPC do curso em tela, buscando descrever a formação na licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo e, em particular, a modalidade de Alternância ali praticada.

Identificados os elementos teóricos e metodológicos do regime da Alternância presentes nas experiências de formação superior do educador do campo na Leducampo da UFMS, passamos a discutir, com base no referencial construído, em diálogo com as falas das acadêmicas e da docente entrevistada, o papel do regime de alternância na oportunidade do acesso, da permanência e da formação dos sujeitos no curso, em busca do cumprimento de nossos objetivos específicos: analisar os documentos/ regulamentos, resoluções/leis que regem as políticas públicas da Educação do Campo e apresentar, descrever e discutir a formação em regime de alternância na licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo.

A partir das análises dos dados coletados, evidenciou-se a importância de cursar uma licenciatura em Educação do Campo em tempos alternados (tempo universidade e tempo comunidade), que permite aos sujeitos a permanência no campo enquanto cursam um curso de nível superior. Sem ter a necessidade de deixar esse espaço, continuarão na luta pela sua sobrevivência e por Políticas Públicas que

garantam dignidade aos povos do campo. Além disso, a alternância poderá possibilitar a materialização dos diversos princípios da Educação do Campo como, por exemplo, a questão da relação do trabalho com a terra.

Nesse sentido, constatamos que a alternância permite a relação entre teoria e prática, relação essa indissociável para uma formação que se paute nos saberes e na cultura dos diversos povos do campo e que desenvolva práticas educativas contra-hegemônicas, que contribuam para a construção da escola do campo.

Quanto às falas das entrevistadas, revelam, por um lado, que as características específicas do curso definidas e “asseguradas” no edital de criação em 2013 foram se perdendo dentro do espaço da instituição. Durante o funcionamento do curso, várias situações desafiadoras foram enfrentadas pelos discentes e docentes, com tomadas de decisão significativas para impedir que o curso se extinguisse.

Na percepção das acadêmicas, os trabalhos de formação desenvolvidos pelos docentes do curso, tanto no TU como no TC, previstos no referido PPC, alcançaram resultados relevantes, uma vez que qualificaram educandos do campo e os dotaram de visão crítica e emancipatória para atuar como docentes preparadas para o trabalho nas salas de aula das escolas do campo e na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Por outro lado, os dizeres dessa categoria de sujeitos apontam que ainda existem, apesar dos avanços e das conquistas, muitos estereótipos sobre a educação proposta nas políticas públicas para os sujeitos do campo, o que, no caso da Leducampo da UFMS, desencadeou mudanças na própria identidade do curso.

Constatamos também alguns aspectos da história do processo

formativo das entrevistadas que as identificam com o lugar social a que pertencem e dizem pertencer, revelando-se como sujeitos da luta pela terra e como sujeitos que resistem. Foi possível, na fala das acadêmicas, desvelar desafios enfrentados para a realização do curso, dadas as condições do sujeito do campo, o que deixa visível a necessidade de concretização de políticas de formação para as pessoas que vivem no campo.

Já a análise dos dizeres da docente indicou as dificuldades encontradas para trabalhar no regime de Alternância. Ela aponta a falta de recursos para a efetivação dos instrumentos da alternância, em especial as visitas às comunidades, muitas vezes planejadas e não executadas pela falta de conhecimento da instituição, pois o curso na modalidade de alternância acabava sendo confundido com educação a distância.

A docente enfatiza a importância de trabalhar as disciplinas no tempo universidade atreladas com o tempo comunidade por meio dos instrumentos utilizados na alternância, para alcançar a necessária coerência no/do trabalho pedagógico do curso.

O depoimento da docente revela a necessidade da construção coletiva para a organização do ensino em regime de alternância, favorecendo a troca de experiências e o planejamento participativo, o que só se concretizará pelo uso efetivo dos instrumentos que possibilitam a articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares. Nesse sentido, essa articulação representa a alternância como um dos pilares da produção de conhecimento.

Assim compreendida, a alternância tem uma organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais em relação à estrutura curricular nas licenciaturas em Educação do Campo, a fim de atender aos imperativos dos sujeitos do campo. Tempos que não são apenas alternados, mas também sincronizados em momentos formativos.

Mas esse é um desafio enfrentado tanto pelos movimentos sociais do campo quanto pelos discentes e docentes que assumem esse desejo de institucionalização da Leducampo sem alijá-la de suas origens. Origens essas constituídas na luta pela reforma agrária diante das questões agrárias, pela educação do campo e pela permanência de escolas no campo. Posto isso, ressaltamos a importância de reconhecer o contexto desses alunos do campo quando adentram a universidade.

Ao respondermos à indagação inicial – se a modalidade de alternância possibilitou *acesso* e *permanência* para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS –, podemos fazê-lo afirmativamente. As análises empreendidas confirmam que, a despeito dos entraves ou dificuldades, foi o regime de alternância que possibilitou às turmas de 2014 e 2015, em sua maioria, a conclusão do curso. Mais que isso: favoreceu que, como egressas, pudessem integrar-se às escolas do campo em MS, na condição de professoras (e professores) habilitadas(os) em um processo de formação que as(os) coloca como sujeitos de direito no interior da universidade, em seu projeto profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. de. F. A; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (a) do Campo. Cedes, Campinas, Unicamp, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 abril 2020.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, J. A. O; MOLINA, M.C. Vozes do campo: educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das minibibliotecas. In: FONTOURA, J. L.; DILLMANN, M.; ROSA, G. R.; VANIEL, B. V. (orgs). **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2ª. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Parecer CNE/CP nº 22/2020 de 8 de dezembro de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, de O. M. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HAGE, S. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém, PA: Geperuaz, 2004.

JESUS, S. M. S. A. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. *In*: SOARES, L. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 232 -250.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2ª. ed. 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor um enfoque vigotskiano**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Marília – SP, v. 14, n. 2, maio-ago. 2014.

MOLINA, C.M. Possibilidades e limites de transformações da escola do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura do Campo- UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I. ; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular: 2012, p. 468 -474.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Proneza e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-25, e4539138, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994539> Acesso em: 24 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. E. Educação do Campo como direito humano: movimentos sociais, história e lutas pela educação do campo. *In*: PIATTI, C. B., OLIVEIRA, J. R. R. (Orgs.). **Educação do Campo no Mato Grosso do Sul**: ampliando a

construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p.104-136, 2021.

PIATTI, C. B.; URT, S. da C. Narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam. **Revista contrapontos**, n.3, p. 464-478, 2014.

PIATTI, C. B; OLIVEIRA, J. R. R. de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **RBEC**. Tocantinópolis/BR. v. 4. 2019.

QUEIROZ, J. B. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, DF, 2004.

SANTOS, S. P. de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, L. H. Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudo sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p.180-192, jan./dez. 2010. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SILVA, M. V; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 47, p. 314-332, set. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Beatriz Araujo Mesquita Guardiano

Célia Beatriz Piatti

Resumo

O presente capítulo se apresenta como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve origem a partir de uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e expõe um mapeamento de dissertações e teses relacionadas à formação de professores para a educação do e no campo, buscando compreender a concepção de formação de professor para atuar em escolas do campo presente nessas produções. As produções analisadas mostram resultados que afirmam a importância de uma formação específica de professores, inicial ou continuada, que evidencie a realidade do campo na relação terra e educação.

Palavras-chave: Educação do e no campo; formação de professores; estado da arte.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem na experiência em iniciação científica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa foi submetida ao Edital 20/2020 - PROPP/UFMS, pela professora Dra. Célia Beatriz Piatti. Ao ser aprovado, fui selecionada com

uma bolsa PIBIC/CNPq. O projeto PIBIC se intitula “*Professores no contexto da educação do campo: processos formativos*” e tem origem no Projeto de Pesquisa “Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: escolas do/ no campo construindo identidades”. Ocorreu durante o período de outubro de 2020 a setembro de 2021 e aborda temáticas relacionadas à formação de professores para atuar em escolas do campo.

O objetivo desse projeto PIBIC foi mapear trabalhos que apresentassem temáticas envolvendo a formação de professores. Durante a realização da pesquisa, foram visitados dois acervos digitais: o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto - Oasis e o Catálogo de Teses e Dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. Foram buscadas dissertações e teses com o recorte temporal de produções publicadas entre 2002 a 2019, e os trabalhos encontrados foram catalogados e organizados em planilhas, tendo em vista a proposta metodológica do estado da arte.

Produzir esse Trabalho de Conclusão de Curso a partir da iniciação científica possibilita apresentar o estudo realizado, a experiência com a pesquisa, a produção de dados e análises que reverberam possibilidades de conhecer os processos de formação docente no contexto da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, o trabalho está organizado nas seguintes partes: a constituição do professor; a formação de professores e a educação do campo; metodologia e análises.

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Refletir sobre formação de professores requer olhar historicamente o processo de desenvolvimento humano. Questões que nos levam a questionar: Como se formam os professores? Em quais contextos teóricos e práticos constituem-se esses profissionais?

Historicamente, os processos educativos são fontes de lutas pela educação escolar, considerando as lutas dos professores pelo exercício do trabalho, mas também pela resistência de uma sociedade que, por vezes, alienadora.

Martins destaca:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores. (MARTINS, 2010, p.16).

Conforme a autora destaca, a luta pela educação escolar consiste em resistir aos processos de alienação do trabalho e os professores tendem a resistir a essa “alienação” político-educacional em relação às possibilidades de ensino. É necessário discutir a prática docente e, sobretudo, estabelecer estratégias que possibilitem o exercício da profissão disponibilizando ao sujeito singular a oportunidade de humanizar-se.

Morettini (2012, p. 58) considera que:

O processo educativo do sujeito, então, pode acontecer de uma maneira tal, que possibilite a realização de complexas e diversificadas tarefas dirigidas por fins conscientes, mas serem ao mesmo tempo alienadas e alienantes, na medida em que não fazem do sujeito um ser autônomo, isto é, ele pode ser um ser social, mas a sua socialização se reduz à identificação com as relações sociais de dominação. Ele pode ser um sujeito que trabalha e estar inserido num contexto, mas isso não faz de si mesmo um homem livre.

De acordo com a mesma autora, os processos evolutivos do sujeito se constituem na criticidade em relação ao meio em que ele está inserido, pois a sociedade em sua conjuntura é predominantemente alienadora, o que dificulta o seu processo evolutivo.

Para tanto, contribuir para que o professor seja um sujeito livre da alienação é possibilitar a sua emancipação humana, que frente a muitas situações pode ocorrer em sua formação frente às relações capitalistas. Todavia, essas relações se estreitam para que possam ser estabelecidas potencialidades nas quais se afirmam novas oportunidades ao aspecto educacional, sobretudo nas condições que possibilitam a superação das condições pré-estabelecidas em relação aos meios alienadores da sociedade.

Por sua vez, a educação é um dos elementos que proporciona as transformações na sociedade, tendo em vista que a educação se constitui como um dos elementos de superação do que está imposto socialmente.

Martins (2010, p. 21) afirma que é difícil tal superação diante do que se propõe para a formação de professores

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”.

Conforme Martins (2010), a formação de professores deve ser desenvolvida e estabelecida de acordo com as necessidades e as am-

plitudes da qualidade do ensino e do processo formativo do professor em relação à formação inicial e/ou continuada e não da alienação do professor diante de sua formação.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação.

Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p. 14). É nesse sentido que a formação de professores deve ser concebida como possibilidade real de superação da alienação imposta pela sociedade capitalista.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de professores em âmbito geral é alvo de constantes debates, pois são inúmeras as questões que a cercam. Debates que se ampliam no Brasil, a partir da década de 1970, com mais ênfase nas décadas de 1980 e 1990, tendo em vista a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que, em seu artigo 61, aponta a formação de profissionais da Educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, afirmando a importância da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” (BRASIL, 1996, p. 20).

Em seu artigo 62, a referida Lei preconiza que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

No artigo 63, estabelece que os institutos superiores de Educação manterão:

I cursos formadores de profissionais para a Educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação básica;

III programas de Educação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 20).

Depreende-se que há uma organização voltada para a formação de professores amparadas na LDBN, mas ainda é possível idear outras questões em relação à formação docente. Uma delas tem destaque neste estudo, uma vez que a atenção está voltada para pensar a Educação do Campo, direcionando o olhar para a Escola do Campo e, portanto, com foco na formação de professores para atuarem nesse espaço.

Considera-se que o sistema educacional brasileiro, por muitas décadas, deixou essa formação silenciada e pode-se afirmar que esse

sistema apresenta fragilidades no que se refere à diversidade como forma de inclusão e de igualdade de direitos.

Quando se trata de diversidade, apoia-se em Arroyo (2012a, p. 231) ao indagar: “Por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do campo?”. Para o autor, o motivo se justifica uma vez que

[...] as lutas pela construção da Educação do campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade (ARROYO, 2012a, p. 231).

Analisar a formação de professores para as escolas do campo, inserida na luta dos movimentos sociais, é compreender a marcante presença dos sujeitos do campo nas últimas décadas, exigindo respeito aos seus direitos. Para Arroyo (2009, p. 7), há uma pergunta que marca essa presença: “onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade?” Indagação que merece reflexão ao se discutir formação de professores para atuarem nas Escolas do Campo.

Reconhecer a diversidade no projeto de Educação do Campo “[...] traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica.” (ARROYO, 2012a, p. 236). O autor aponta que um dos caminhos é “[...] aprofundar a contribuição dos coletivos diversos nos princípios-matrizes formadores de Educação do Campo.” (ARROYO, 2012a, p. 236).

Ressalta-se que diversidade nessa discussão pressupõe garantir que os espaços de formação, como os cursos de licenciatura em Educação do Campo no interior da universidade, compreendam a Educação

do Campo como uma modalidade que, arraigada à história brasileira, teve desde os primórdios seus direitos negados, silenciados e corrompidos e, portanto, torna-se evidente a necessidade de organizar a formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

Nessa esteira, exige-se pensar a formação de professores para a escola do campo e reconhecer nessa formação a responsabilidade política e social da universidade com a Educação do Campo e com a escola do campo.

O que se objetiva é uma formação que possa romper com uma visão de campo em atraso. Portanto, pretende-se uma formação que não seja para suprir carências, mas para garantir direitos, ou seja, uma formação que supere a ideia de “[...] expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Pois [...] sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados.” (ARROYO, 2007, p. 174).

Entende-se que a formação de professores para atuarem nas escolas do campo não pode ser genérica, mas isso não implica uma formação menos densa, ao contrário, é necessário ampliar o debate que consiste em levar em conta as especificidades do campo. Dessa forma, um professor em Escolas do Campo deve, antes de tudo, compreender que esse espaço não é urbano, nem um lugar de atraso, mas de construção de um projeto de escola com todas as suas necessidades universais, porém com necessidades singulares que promovam e que possibilitem à escola ser espaço de luta junto aos trabalhadores do campo.

Defende-se, portanto, uma formação de professores para atuar em escolas do campo cujas peculiaridades sejam pautadas para garantir e oportunizar uma formação com fundamentos sólidos em aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos, que propiciem uma visão ampla do campo em suas tensões e contradições frente a uma so-

cidade de classes que permeia o espaço onde se localizam essas escolas. Logo, defende-se uma formação específica que envolva todas as perspectivas de pensar a escola do campo em seu lugar de direito: o campo. Segundo Raposo (2021, p. 50):

É importante compreender de fato o que é Educação do Campo, pois é um conceito em construção recente no contexto da educação brasileira e tem sua origem entrelaçada à luta dos movimentos sociais pelo direito à educação para os povos do campo no lugar onde vivem e trabalham. Entender esse paradigma educacional exige uma leitura sobre a realidade do campo brasileiro, as lutas pela terra, por trabalho, a valorização da cultura campestre e a resistência dos homens do campo em permanecer em seu território diante da expropriação do agronegócio.

A mesma autora afirma que “O campo referido aqui está longe de ser um cenário calmo e bucólico, como muitas vezes a imaginação faz acreditar, pois está repleto de contradições e conflitos e, para reconhecê-lo, é necessário ir além das aparências” (RAPOSO, 2021, p. 50).

Nesse sentido, é necessário reconhecer na formação de professores a possibilidade de as Secretarias de Educação e Escolas do Campo atenderem em sua documentação as especificidades/singularidades tão necessárias à formação da identidade das escolas que estão no campo.

METODOLOGIA

Tendo em vista a temática em pauta, consideramos que o aporte metodológico da pesquisa deve contemplar o objeto de estudo como um todo, ou seja, partindo do princípio de que são temas já pesquisados, mas que é necessário buscar as produções que já existem referentes à temática para encontrar a emergência do tema e/ou o excesso de produção.

Assim sendo, buscamos trabalhar um método de investigação que comparece como importante tendência no campo da pesquisa em Educação, de maneira a compreender o caráter mais geral da questão, que consiste no levantamento do “estado da arte” sobre os temas, aprofundando a compreensão do problema de pesquisa fundamentado pela teoria histórico-cultural.

O projeto PIBIC foi desenvolvido em três etapas. Na primeira fase, período em que foi feito o levantamento do “estado da arte”, foi realizada a organização de um levantamento, que deu visibilidade às produções acadêmicas e científicas sobre os temas referentes à educação do/no campo, com ênfase na formação de professores para atuarem na Educação do Campo com recorte temporal de 2002 a 2019.

Os bancos selecionados foram: Portal Brasileiro de Publicações em Acesso Aberto Oasis - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Na segunda fase, período em que se fez a delimitação do material inventariado, houve a elaboração e o preenchimento de uma planilha de identificação para a coleta dos dados encontrados, o levantamento dos critérios de análise do material selecionado e o preenchimento final da planilha mediante os indicadores de análise.

A análise das diferentes leituras presentes no material encontrado foi realizada com o objetivo de desvelar as relações existentes no campo de estudo em questão. A seguir foi feito o desenho do quadro de análises do material encontrado.

A terceira fase corresponde ao período em que se criou um banco de dados para armazenar os dados coletados/produzidos. Nessa fase, houve a produção de um catálogo com o material inventariado, para que pudesse orientar pesquisas com o tema em pauta e, por fim, propiciar a produção de artigos para publicar os resultados do inventário realizado.

A tarefa da pesquisa em questão é a de identificar e sistematizar pesquisas sobre educação do/no campo em relação à formação de professores na profundidade de análise que a temática exige, tomando como recorte temporal o período de 2002 a 2019. Esse recorte evidencia a possibilidade de mais produções pois, em 2002 foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Pressupõe-se, então, que esse recorte temporal pode trazer mais produções.

As análises foram realizadas a partir dos seguintes temas norteadores: Escola do campo e no campo – formação de professores. Escola do campo e no campo – práticas educativas/Formação de professores. Escola do campo e no campo – gestão escolar democrática/Formação de professores. Escola do campo e no campo – políticas públicas/Formação de professores. Escola do campo e no campo – salas seriadas e multisseriadas / Formação de professores. Escola do campo e no campo – currículo / Formação de professores.

Para análise dos trabalhos identificados, foi confeccionada uma ficha analítica disposta em um banco de dados considerando os seguintes aspectos: Tema Caracterização do Documento: Identificação da referência completa pela ABNT; Modalidade: tese ou dissertação. Área de conhecimento. Amplitude – local, regional, nacional; Instituição – pública ou privada. Análise de cada documento nas categorias analíticas: a) Conceituação do fenômeno e seu contexto de produção. b) Abordagem teórica adotada. c) Metodologia empregada d) resultados e relevância.

Os dados foram compilados para análise de forma qualitativa e quantitativa, em banco de dados e de informações em formato de planilhas, tabelas, quadros, de forma a conferir ao material a relevância e a possibilidade de seu uso para produzir materiais que possam dar visibilidade à formação de professores para atuarem nas escolas do campo, articuladas à situação em âmbito geral das escolas do campo no Brasil e, principalmente, em Mato Grosso do Sul.

Essa preocupação se encontra latente, pois a pesquisa referente à educação do campo em relação à formação de professores é necessária para situar o campo de estudo. Por isso, a importância desse levantamento para as discussões e debates locais, regionais e nacionais em relação ao tema.

A partir dos trabalhos encontrados, problematizamos para esse estudo: Qual é a concepção de formação de professores para as escolas do campo presentes nas dissertações e teses analisadas? Como objetivo geral nos propusemos analisar, nas produções encontradas, a concepção de formação de professores para as escolas do campo. E como objetivos específicos: conhecer as produções referentes à formação docente; e realizar o levantamento “estado da arte” das produções relacionadas à temática em pauta.

ANÁLISES

Com base na pesquisa realizada, os descritores selecionados para a realização da análise de materiais desse trabalho foram: “Escola do campo e no campo – Formação de professores”. Com os descritores selecionados, foram encontradas na plataforma Oasisbr 47 dissertações e 27 teses e na Plataforma CAPES 48 teses e 27 dissertações.

O mapeamento realizado trouxe à tona 149 produções, 74 na plataforma Oasis e 75 na plataforma CAPES com os descritores selecionados conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas

PALAVRAS-CHAVE	Nº TOTAL DE TRABALHOS		DISSERTAÇÕES		TESES	
	CAPEIS	OASISBR	CAPEIS	OASISBR	CAPEIS	OASISBR
Escola do campo e no campo – formação de professores	75	74	48	47	27	27
Escola do campo e no campo – práticas educativas/Formação de professores	50	48	38	35	12	13
Escola do campo e no campo – gestão escolar democrática/Formação de professores	9	6	9	6	Não foram encontrados resultados	Não foram encontrados resultados
Escola do campo e no campo – políticas públicas/Formação de professores	20	17	15	12	5	5
Escola do campo e no campo – salas seriadas e multisseriadas / Formação de professores	5	21	4	17	1	4
Escola do campo e no campo – currículo / Formação de professores	8	18	7	12	1	6

Fonte: Autoras, 2021.

Esse quantitativo refere-se ao total de trabalhos mapeados na pesquisa realizada durante o período de bolsista PIBIC, mas para este trabalho selecionamos as pesquisas com os descritores: “Escola do campo e no campo – formação de professores”. Os trabalhos encontrados nas duas plataformas apontam produções que debatem a formação inicial e continuada.

Em relação à formação continuada, observam-se contradições na realidade das escolas pesquisadas e no teor das formações propostas aos professores. Apresentam-se formações que estão voltadas para as concepções das políticas do Estado, com foco nas competências e relevância nas aprendizagens que atendem aos indicadores educacionais e que, por isso, precisam ser revistas, tendo em vista a necessidade de uma formação que contribua com uma análise crítica dos professores referente aos espaços/territórios campestinos.

Há também a afirmativa de que as formações devem contribuir para uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito tempo permeia a educação em escolas do campo. Outra questão em debate nos leva a afirmar que o trabalho de formação continuada em desenvolvimento não tem se pautado intencionalmente no documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Importante também são os resultados que apontam que as políticas existentes após a LDB 9394/96 têm se voltado para o campo, embora não se traduzam, ainda, em políticas afirmativas na análise dos sujeitos professores que atuam nesse espaço.

Há, desse modo, produções que destacam que o professor atuante em escola do campo precisa enfrentar diversos desafios no desenvolvimento de sua função e, por conseguinte, esta deveria lhe possibilitar base teórica sólida a fim de lhe permitir trabalhar com essa realidade bem distinta da zona urbana, exigindo, assim, outra formação para atuar nesse cenário.

Os resultados revelaram ainda que, na formação continuada, os professores participam de projetos e, ainda que não seja específica para a educação do Campo, tem lhes auxiliado a compreender os dilemas da/na prática docente, mas não da realidade da escola do campo. Porém, os dados evidenciam que em determinadas regiões concentram-se grandes números de professores sem formação e que os programas de formação continuada não abordam questões relativas ao campo. Portanto, há entraves no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo.

Há pesquisas que apontam ainda a necessidade de ampliar as oportunidades de formação para que esses sujeitos desenvolvam práticas educativas voltadas para a melhoria da vida no campo e que a sua formação nas Licenciaturas em Educação do Campo venha a contribuir de forma mais específica e mais voltada para a realidade das escolas onde esses educadores atuam.

Há pesquisas que analisam as políticas de formação – Procampo e Pronera. Cursos voltados para a formação superior mostram que a formação e as práticas pedagógicas dos professores do campo em nível superior trazem a perspectiva da construção de um novo projeto educacional. Essas pesquisas também afirmam a metodologia da Alternância como a base da educação no processo ensino aprendizagem, contribuindo para uma mudança político-pedagógica das escolas do campo, considerando que o surgimento desta nova prática social foi uma resposta ao direito das populações do campo para que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.

Estudos também apontam a necessidade de investimentos em formação de professores para contextos em que os sujeitos se encontram alijados de direitos e que as políticas públicas tenham como princípio acompanhar os sujeitos na construção de ferramentas de superação.

As produções apresentam a formação em diferentes aspectos, mas respondem ao nosso problema de pesquisa: Qual é a concepção de formação de professores para as escolas do campo presentes nas dissertações e teses analisadas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar nas produções encontradas a concepção de formação de professores para as escolas do campo, é possível considerar que a concepção encontrada é de uma formação contra-hegemônica, que garanta aos futuros professores o direito de ensinar o conhecimento científico, função da escola, sem perder de vista o campo, sua história de luta, de conflitos e a valorização de sua cultura e de seu território.

Diante disso, para Raposo (2021, p. 76), “[...] é necessário que o educador entenda o movimento dialético da sociedade onde estão inseridos os educandos – como surgiu, sua estrutura, as contradições e tensões presentes nesse contexto e sua forma de desenvolvimento”. Por isso, é importante destacar as possibilidades de transformação e superação. Para isso, “[...] a educação precisa ser pautada em uma ação intencional e organizada das forças sociais que têm interesse em instaurar outro tipo de sociedade” (RAPOSO, 2021, p. 76). Entende-se, então, que as formações inicial e continuada dependem de políticas públicas voltadas para o campo. Assim, “[...] entende-se que tanto o singular como o universal não podem ser entendidos e analisados isoladamente; é na contradição desses opostos que o fenômeno se materializa, à medida que traços singulares revelam traços universais” (BRASIL, 2021, p. 29).

Dessa forma, “Compreender o fenômeno nessas condições levamos a superar a dicotomia existente entre sujeito e sociedade, visando a uma compreensão da relação singular-particular-universal” (BRASIL, 2021, p. 29). É nessa condição que a formação aqui é entendida como um fenômeno em movimento, cujas aparências não podem ser analisadas. É preciso ir à essência, reconhecer a realidade para nela atuar.

O mapeamento nos mostra que há concepções que convergem, pois os trabalhos mostram resultados que afirmam a importância de uma formação que garanta aos futuros professores, ou aqueles que já estão em exercício, o direito de uma formação inicial e continuada, cuja realidade do campo seja evidenciada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Campinas, v.27, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 maio 2019.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento do social do campo. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular, p. 231-238, 2012.

BRASIL, LDB. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Kelly Cardoso. **A alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8850>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORETTINI, Marly Teixeira. **Aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2012.

RAPOSO, Geizi Kelly Floriano. **A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8884>. Acesso em: 20 set. 2021.

PARTE 2 CONTEXTOS EDUCATIVOS E DIFERENÇAS: EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E VIOLÊNCIA

REFERENCIAIS E FATORES DE SUCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Cristiana Pereira de Carvalho
Maria do Rosário Pinheiro

Resumo

A educação sexual é uma das mais importantes formas de prevenção de problemas relacionados com a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes (WHO, 2016, 2010a). De forma consistente, têm surgido evidências do impacto positivo que os programas de educação sexual desenvolvidos em meio escolar exercem nos conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados com a saúde sexual dos jovens (UNESCO, 2010). Este artigo de revisão da literatura tem como propósito disponibilizar um quadro de referência específico para a educação sexual em meio escolar. Para isso, centramo-nos nos fatores que contribuem para o sucesso dos programas escolares de educação sexual apresentados nas *guidelines* produzidas pela UNESCO (2010, 2012) e em dois modelos comportamentais que devem fazer parte do planejamento dos programas que atuam sobre os determinantes dos comportamentos de risco em relação ao HIV/AIDS: o Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais (MIMAC) de Fisher e Fisher (1992) e o Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual de proteção de Kirby, Coyle, Alton, Rolleri e Robin (2011). Por

fim, são discutidas algumas implicações sobre a implementação destes programas nas escolas.

Palavras-chave: Educação Sexual, Programas, Escola, Fatores de Sucesso, Modelos comportamentais.

INTRODUÇÃO

A educação sexual em meio escolar é considerada indispensável na prevenção dos comportamentos sexuais de risco dos jovens (PORTUGAL, 2009; WHO, 2010a; PORTUGAL, 2010; PORTUGAL, 2000). De acordo com a Unesco, existem evidências de que os programas de educação sexual exercem um impacto positivo na saúde sexual dos jovens, contribuindo não só para reduzir os riscos de uma gravidez indesejada e de contágio de infecções sexualmente transmissíveis, como o vírus do VIH/AIDS (UNESCO, 2010), como também para promover o uso do preservativo em jovens sexualmente ativos (RAMIRO; MATOS, 2008; PORTUGAL, 2000; KIRBY, 2001) e melhorar a comunicação sexual com o/a parceiro/a amoroso/a (HICKS; MCREE; EISENBERG, 2013) e com os pais (KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007).

É neste contexto que as políticas educativas voltadas para a saúde se baseiam no princípio de que proporcionar a crianças e jovens o direito a participar em programas de educação sexual desenvolvidos ao longo da escolaridade e nos vários níveis de ensino (PORTUGAL, 2009; PORTUGAL, 2010) constitui uma oportunidade de aprendizagem (PORTUGAL, 2000; GTES, 2007) nos domínios cognitivo (informação), afetivo (sentimentos, valores e atitudes) e comportamental (comunicação, tomada de decisão e outras competências pessoais) (RAMIRO, 2013) fundamental para que os jovens possam adquirir conhecimentos cientificamente corretos, consolidar atitudes e valores e

desenvolver competências necessárias para a realização de escolhas informadas e seguras sobre a sua vida sexual (PORTUGAL, 2000; GTES, 2007; PORTUGAL, 2009; UNESCO, 2010a; PORTUGAL, 2010).

A realização de esforços multidisciplinares com vista ao aumento da eficácia dos programas educacionais na prevenção da infecção do HIV/AIDS e da gravidez indesejada (UNESCO, 2010a) torna-se necessária dada a importância de proporcionar uma educação sexual de qualidade aos jovens (UNESCO, 2012). Considerando os benefícios do acesso a programas educacionais focados na saúde sexual dos jovens e o valor inquestionável atribuído à escola, como um espaço educativo privilegiado para a realização da educação sexual formal, programada e articulada entre os diferentes agentes educativos (PORTUGAL, 2000; RAMIRO; MATOS, 2008), torna-se cada vez mais necessário dispor de um quadro de referência específico para a educação sexual em meio escolar que auxilie os profissionais da saúde e da educação na construção de recursos, instrumentos e programas mais eficazes na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos jovens.

Neste sentido, o trabalho aqui apresentado surge da necessidade de conhecer as *guidelines* produzidas pela UNESCO (2010, 2012), referentes aos fatores que contribuem para o sucesso dos programas escolares de educação sexual e, da necessidade de integrar as teorias e modelos comportamentais no planejamento dos programas que atuam sobre os determinantes dos comportamentos de risco em relação ao HIV/AIDS. Iremos começar por referir alguns dos principais fatores de sucesso dos programas de educação sexual referidos pela UNESCO (2010, 2012).

FATORES DE SUCESSO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL: *GUIDELINES* PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS ESCOLARES

Alguns dos princípios que contribuem para o sucesso dos programas de educação sexual nas escolas podem ser encontrados na literatura da especialidade (KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007; MATOS, 2008; WHO, 2013; Caldeira, 2015; WHO, 2016) e, mais especificamente, nas mais recentes *guidelines* produzidas pela UNESCO (2010a, 2010b, 2012), onde são apresentadas boas práticas utilizadas em diversas instituições educativas e são identificadas as características comuns dos programas de educação sexual que conseguiram aumentar conhecimentos, esclarecer valores e atitudes, desenvolver habilidades e alterar alguns comportamentos dos jovens. Entre a diversidade de princípios que compõem esse quadro de referência para a educação sexual, destacamos:

1. Envolver especialistas das áreas da sexualidade, das teorias do comportamento e das teorias pedagógicas nas equipes educativas escolares, uma vez que para reduzir comportamentos sexuais de risco é necessário considerar fatores ambientais, cognitivos (conhecimentos, atitudes, normas, habilidades), relacionais e comunicacionais (comunicação e dinâmica relacional) que afetam esses comportamentos (CARVALHO, 2017) e selecionar as melhores estratégias para abordar esses fatores (UNESCO, 2010a). Este trabalho implica criar redes de apoio locais com profissionais especializados nas diferentes áreas que, de forma articulada, não só capacitem os docentes para implementar programas de educação sexual, mas também supervisionem, acompanhem e apoiem os/as professores/as durante a realização dos programas nas escolas, através de consultoria técnica (UNESCO, 2010b).

1. Capacitar os/as professores/as em temas específicos da educação sexual e em metodologias ativas e prepará-los/as para a

implementação e avaliação dos programas. Os/as professores/as são considerados/as os/as principais agentes educativos quando se trata de programas escolares e a sua participação na saúde escolar tem impacto na redução dos custos dos programas (UNESCO, 2012). No entanto, é necessário selecionar professores/as capazes e motivados/as para implementar este tipo de programas (UNESCO, 2010a).

2. Identificar as necessidades e interesses em saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, considerando as diferentes faixas etárias a que os programas se destinam (UNESCO, 2010a; WHO, 2016), o que implica a realização de um diagnóstico de necessidades junto do grupo alvo, de modo a envolvê-los em todo o processo. Obter feedback contínuo dos alunos/as para verificar se os programas respondem às suas necessidades e interesses (UNESCO, 2010a), exige a elaboração de instrumentos e estratégias para a avaliação inicial, processual e final dos programas¹¹.

3. Transmitir informação clara, relevante, apropriada à idade e facilmente compreendida pelos jovens (CALDEIRA, 2015) sobre comportamentos de risco e de proteção e de diferentes maneiras, reforçando valores comunitários importantes como igualdade, responsabilidade, consentimento, ética relacional, tolerância, respeito e empatia vinculados aos direitos humanos (UNESCO, 2010a). É igualmente necessário abordar "situações específicas que podem levar a relações sexuais indesejadas ou sem proteção e como evitar e sair dessas situações" (UNESCO, 2010a, p. 21). Neste contexto, importa que os jovens aprendam a usar o preservativo corretamente e maneiras de superar barreiras para obtê-los ou usá-los.

4. Utilizar métodos participativos, de discussão e reflexão que facilitem a aprendizagem e a análise crítica das situações (i.e., jogos,

¹¹ Para saber mais sobre monitorização e avaliação dos programas de ES consultar o guia de implementação dos programas de ES para a Europa da OMS (WHO, 2013).

dramatizações, *brainstorming*, trabalhos em pequenos grupos, estudos de caso, etc.). Os programas devem incluir múltiplas atividades educativas concebidas para modificar os fatores de risco e de proteção que forem alvo dos programas. Os jogos de papéis são importantes atividades para aumentar a autoeficácia e desenvolver habilidades de comunicação para recusar interações sexuais indesejadas ou sem proteção, para insistir em usar preservativo e obtê-los. As atividades definidas devem também abordar valores pessoais, atitudes individuais e normas sociais (familiares e de pares) sobre o comportamento sexual e a contracepção (UNESCO, 2010a).

5. Integrar alunos/as mais velhos nas sessões (CALDEIRA, 2015), com preparação e formação prévia, de modo que possam ser modelos positivos e contribuir para capacitar os mais jovens. Dada a influência que o grupo de pares exerce na adolescência e o impacto que as normas sociais e as atitudes dos pares têm nos comportamentos sexuais dos adolescentes (MATOS, 2008) (educação informal) e porque o comportamento sexual ocorre entre indivíduos (NOAR; CARLYLE; COLE, 2006), os programas de promoção da saúde sexual e reprodutiva nas escolas podem ser desenvolvidos com base na metodologia da educação pelos pares (SVENSON, 2001; PINHEIRO, 2006; CARVALHO; PINHEIRO, 2018), nos quais os jovens sejam chamados a participar e a dinamizar as próprias atividades junto dos seus colegas.

6. Estabelecer, desde o início, um conjunto de regras a seguir durante o programa. Estas regras incluem evitar comentários humilhantes, "não fazer perguntas pessoais; respeitar o direito de não responder a perguntas; reconhecer que todas as perguntas são legítimas; não interromper; respeitar as opiniões de terceiros; e manter a confidencialidade" (UNESCO, 2010a, p.13), para que os alunos se possam expressar sem receios e se sintam seguros em participar nas atividades. Este princípio é necessário para garantir a segurança na sala de aula

e deve ser fortalecido com políticas anti-homofóbicas e antidiscriminação muito claras (UNESCO, 2010a). O programa deve abordar, de forma crítica, as desigualdades e estereótipos de gênero que afetam de forma diferente os dois sexos e, pode também optar por separar os alunos em função do gênero (UNESCO, 2010a).

7. Elaborar programas que possam ser implementados em pelo menos 12 sessões - padrões internacionais recomendam de 12 a 20 aulas (UNESCO, 2012) - com uma duração superior a uma hora (UNESCO, 2012) e ao longo de vários anos (no mínimo dois a três anos) (UNESCO, 2010a), que incluam vários temas, como os problemas que afetam a saúde pública (VIH/AIDS, IST e gravidez indesejada), os direitos humanos, os aspectos éticos, emocionais, sociais e culturais da sexualidade (UNESCO, 2010b).

8. Articular com os serviços de saúde sexual e reprodutiva locais para que seja facilitado o acesso aos jovens (UNESCO, 2010a, 2010b, 2012). É importante que os serviços de saúde sejam adaptados aos jovens e sensíveis às questões de gênero, orientação sexual e identidade sexual (WHO, 2016).

9. Implementar programas cujas intervenções assentem em teorias que demonstrem resultados significativos na redução dos comportamentos de risco (RAMIRO, 2013). Os programas de educação sexual mais eficazes baseiam-se num modelo teórico explicativo do comportamento (KIRBY; LARIS; ROLLERI, 2007) e, por essa razão, as estratégias a adotar na prevenção dos comportamentos sexuais de risco devem partir das teorias que integram variáveis cognitivas, comportamentais, psicológicas e socioculturais para a explicação do comportamento humano (BARAHONA, 2004). Neste sentido, é importante incluir nos programas os fatores de proteção e de risco específicos que afetam os comportamentos sexuais e que podem ser modificados pelo próprio programa, como os conhecimentos, crenças, valores, normas

sociais, atitudes e habilidades. Os programas devem fornecer informação cientificamente correta, baseada em evidências sobre os riscos associados aos comportamentos sem proteção e abordar percepções e vulnerabilidades face ao risco (UNESCO, 2010a). Um dos modelos mais utilizados e que melhor explica os determinantes psicológicos dos comportamentos preventivos na transmissão do VIH/AIDS é o Modelo de Informação-Motivação e Aptidões Comportamentais (MIMAC) de Fisher e Fisher (1992) que será apresentado a seguir.

MUDANÇA DE COMPORTAMENTOS NA SAÚDE: MODELOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL EFICAZES

Ao longo das últimas décadas têm sido desenvolvidos vários modelos com o intuito de compreender os determinantes dos comportamentos de risco em relação ao VIH/AIDS (CARVALHO; BAPTISTA, 2006). Alguns desses modelos teóricos do comportamento, entre os quais o Modelo de Crenças de Saúde (ROSENSTOCK, 1974), a Teoria da Ação Racional (AJZEN; FISHBEIN, 1980), a Teoria do Comportamento Planejado (AJZEN, 1991), a Teoria da Motivação Protetora (RIPPETOE; ROGERS, 1987), a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986) e o Modelo Transteórico (PROCHASKA; DICLEMENTE; NORCROSS, 1992) foram utilizados nos estudos de prevenção da infecção do VIH, a fim de identificar as variáveis preditoras dos comportamentos de risco e de proteção e compreender a forma como os comportamentos podem ser modificados.

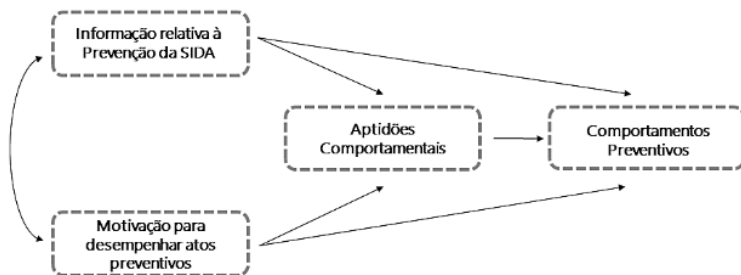
Embora estas teorias tenham fornecido informações importantes sobre variáveis passíveis de mudança em intervenções promotoras de comportamentos sexuais mais seguros, elas foram criticadas por vários motivos (NOAR; CARLYLE; COLE, 2006). De modo geral, todos

estes modelos têm em comum um conjunto de variáveis predominantemente de natureza cognitiva (referentes aos conhecimentos, atitudes, percepção de normas sociais e de autoeficácia), intenções/motivações e aptidões comportamentais que se revelaram importantes para a tomada de decisão em relação ao comportamento sexual (WHO, 2010a), mas não considerarem a natureza da interação dos encontros sexuais.

Com o intuito de ultrapassar algumas das limitações dos modelos anteriores, na década de 90, foram desenvolvidos modelos específicos de redução do risco da infecção pelo VIH/SIDA, como o Modelo de Redução do Risco da SIDA (CATANIA; KEGELES; COATES, 1990) e o Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais (MIMAC) de Fisher e Fisher (1992), este último amplamente utilizado em diversos estudos (CAREY et al., 2000; FISHER; FISHER, 1996; FISHER et al., 1996).

O MIMAC (FISHER; FISHER, 1992) destaca-se por integrar variáveis do Modelo de Crenças de Saúde (ROSENSTOCK, 1974), da Teoria da Ação Racional (AJZEN; FISHBEIN, 1980) e da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986), no que se refere especificamente à Teoria da Autoeficácia de Bandura (1982, 1994). O MIMAC é um modelo específico de redução do risco da infecção pelo VIH/AIDS, no entanto, ao contemplar variáveis que se revelaram eficazes nos modelos anteriores procurou ultrapassar algumas das suas limitações. Por esta razão, na literatura surge como um dos modelos mais usados em diferentes populações (MATOS et al., 2011; CARVALHO, 1999; FISHER et al., 1999; FISHER; FISHER, 1998; FISHER et al., 1994; MISOVICH; FISHER; FISHER, 1996). Este modelo considera a existência de três determinantes para a adoção de comportamentos preventivos em relação ao VIH/AIDS, sendo eles, a informação, a motivação e as aptidões comportamentais (Figura 1).

Figura 1. Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais (MIMAC) (FISHER; FISHER, 1996).



Fonte: FISHER; FISHER, 1996.

A *informação* surge como pré-requisito inicial, principalmente quando se trata de conhecimentos relevantes e diretamente relacionados com a prevenção do VIH/AIDS. Apesar da informação por si só não garantir a mudança de comportamentos ou a adoção de práticas seguras, ela é necessária para que as pessoas possam decidir, mediante a informação disponível, sobre as suas ações e riscos associados (FISHER; FISHER, 1992; FISHER et al., 1994; MISOVICH; FISHER; FISHER, 1996).

A *motivação* é outro pré-requisito dos comportamentos e é composta por dois fatores: as atitudes das pessoas para desempenhar comportamentos preventivos e as normas sociais ou o apoio social percebido (percepção do que os outros pensam sobre o que deveria ser feito) para se envolver num determinado comportamento. A informação e a motivação são fatores independentes (uma pessoa pode ter informação e não estar motivada para a mudança ou pode estar motivada, mas ter pouca informação), mas ambas relacionam-se com as aptidões comportamentais preventivas, assim como, têm efeitos diretos sobre os comportamentos de saúde, que neste caso dizem respeito ao uso do

preservativo (FISHER; FISHER, 1992; FISHER et al., 1994; MISOVICH, FISHER; FISHER, 1996).

As *aptidões comportamentais* correspondem às habilidades necessárias para a realização do comportamento de proteção. Estas habilidades referem-se, de acordo com a respetiva literatura (MATOS et al., 2011; ALVAREZ, 2005; NETO, 2004), ao conforto e à-vontade na compra de preservativos, à negociação do preservativo com o/a parceiro/a sexual, assim como às habilidades de utilização correta e sistemática do preservativo em todos os encontros sexuais e outras habilidades pessoais e interpessoais implicadas na utilização do preservativo.

No que diz respeito ao processo de facilitação da mudança do comportamento, o modelo enfatiza o reforço das competências objetivas individuais e o aumento da autoeficácia percebida pelo sujeito. Neste contexto, a Teoria da Autoeficácia de Bandura (1994), que se reporta à confiança que o sujeito tem na capacidade de executar um comportamento específico (i.e., sentir-se capaz de negociar o uso do preservativo com o/a parceiro/a), é considerada uma medida importante das aptidões comportamentais. Por sua vez, as aptidões comportamentais preventivas (i.e., iniciar a utilização do preservativo ou discutir a realização do teste do VIH com um parceiro sexual) podem, de forma direta, prever comportamentos preventivos complexos (como o uso do preservativo) e, por isso, são fundamentais para a mudança comportamental (FISHER; FISHER, 1992; FISHER et al., 1994; MISOVICH; FISHER; FISHER, 1996).

Segundo Noar, Carlyle e Cole (2006), que também testaram o modelo MIMAC, as aptidões comportamentais de comunicação e de negociação do uso do preservativo também se revelaram variáveis determinantes na redução do risco de infeção pelo VIH/SIDA. Neste âmbito, e por serem passíveis de mudança, as variáveis cognitivas, motivacionais e relacionadas às competências referidas anteriormente,

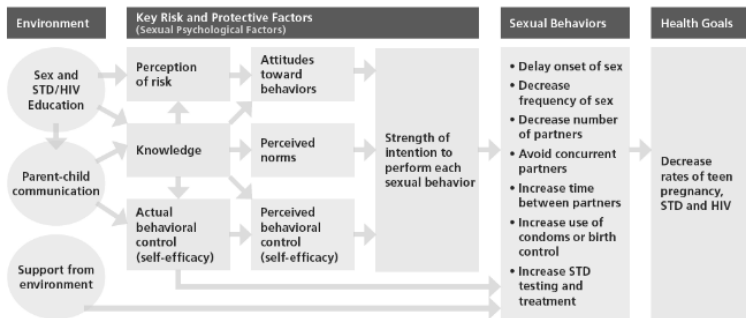
têm sido, embora, na maioria das vezes, setorialmente investigadas e utilizadas em intervenções comportamentais com resultados de sucesso (CHANG et al., 2014; KIRBY et al., 2011; CAREY et al., 2000; FISHER; FISHER, 1996; FISHER et al., 1996; NOAR; CARLYLE; COLE, 2006).

Apesar dos modelos desenvolvidos para a prevenção do VIH/SIDA, especialmente o Modelo MIMAC (FISHER; FISHER, 1996), terem ultrapassado algumas das limitações e críticas realizadas aos modelos tradicionais (ALVAREZ, 2005), tem sido sugerido pela literatura a integração de variáveis relacionais (i.e., o estatuto e características do relacionamento entre os parceiros), situacionais (i.e., disponibilidade do preservativo no momento da relação sexual) e a inclusão de novas variáveis sociocognitivas referentes às competências sociais (i.e., comunicação entre os parceiros sobre a utilização do preservativo) como elementos que afetam significativamente o comportamento sexual preventivo (KIRBY et al., 2011; ALVAREZ, 2005). Nesta linha de pensamento, os programas e intervenções específicas de prevenção da infeção do VIH/AIDS devem integrar outros domínios científicos que reconheçam a existência de dificuldades na adoção de práticas sexuais seguras, devido à interferência de fatores psicológicos, relacionais, culturais, afetivos e situacionais que caracterizam o comportamento sexual (ALVAREZ, 2005).

Exatamente nesta convicção Kirby, Coyle, Alton, Rolleri e Robin (2011) apresentaram uma proposta de Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual de proteção (Figura 2), cujos objetivos são claramente preventivos da gravidez na adolescência, das infeções sexualmente transmissíveis e da infeção por VIH (designados no modelo por *Health Goals*). Este modelo é constituído por fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual preventivo (designados no modelo por *Sexual Behaviors*) (Figura 2), entre os

quais se destacam fatores do meio ambiente (designados no modelo por *Environment*), como a educação sexual, a comunicação pais-filhos e apoio do meio ambiente (i.e., ter acesso a preservativos gratuitos, ter garantido o direito de aceder facilmente ao planejamento familiar).

Figura 2. Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento (KIRBY et al., 2011, p. 6)



Fonte: KIRBY et al., 2011, p. 6

Embora esta proposta contemple diversos fatores de risco e de proteção (designados no modelo por *Key Risk and protective Factors*) para a prática de comportamentos sexuais preventivos, sobre os quais uma vasta literatura tem apresentado evidências da sua real importância como fatores mediadores dos comportamentos (FISHER; FISHER, 1996; WHO, 2010a; ALVAREZ, 2005; MATOS et al., 2011), importa destacar a ausência de variáveis de natureza relacional e íntima (i.e., qualidade do relacionamento amoroso e comunicação entre parceiros), podendo estas últimas estar mais diretamente relacionadas com a adoção de comportamentos sexuais protetores entre os jovens. Desta forma, é ainda necessário, do ponto de vista empírico, não só compreender o contributo que a comunicação sexual e a negociação do uso do preservativo desempenham no contexto de um comportamento sexual

seguro (NOAR; CARLYLE; COLE, 2006) como ainda realizar estudos que atestem a validade desta modelo.

Com o objetivo de desenvolver um modelo explicativo das vivências sexuais de proteção dos jovens portugueses, mais especificamente no que respeita ao uso consistente do preservativo com o/a parceiro/a, no qual incluíram variáveis do Modelo MIMAC (FISHER; FISHER, 1996) e variáveis de natureza pessoal, relacional e educacional relevantes na interação com os pais, professores e pares, numa clara aproximação do *Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual de proteção* (KIRBY et al., 2011), Carvalho (2017) encontrou evidências de que as atitudes favoráveis face ao prazer sexual estão associadas ao uso do preservativo, a comunicação com o/a parceiro/a sexual, a negociação do preservativo, a qualidade da relação interpessoal com o par amoroso, e ainda, a comunicação com os/as professores/as e os anos de educação sexual na escola são elementos que, de forma direta ou indireta, interferem na intenção motivacional para utilizar preservativo no próximo encontro sexual e no próprio comportamento sexual de proteção (uso do preservativo de forma consistente).

Neste sentido, é necessário que no desenho e planeamento dos programas de educação sexual, os especialistas desenvolvam estratégias e intervenções baseadas em teorias e modelos comportamentais, que atuem sobre os determinantes do comportamento (a nível cognitivo, psicossocial e comportamental) e que enfatizem a aquisição de competências e habilidades de comunicação e de negociação do preservativo no contexto das relações amorosas. Além disso, devem desmistificar as crenças negativas associadas ao preservativo e ainda associar o seu uso ao prazer sexual que resulta da segurança e bem-estar que no imediato, mas também a médio e longo prazo proporciona para que os jovens adotem e mantenham comportamentos sexuais de proteção. Através de modelos teóricos e de instrumentos de avaliação rigorosos será pos-

sível realizar uma avaliação efetiva sobre os impactos obtidos através dos programas de educação sexual.

DISCUSSÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo de revisão da literatura procurou disponibilizar um quadro de referência específico para a educação sexual em meio escolar, destinado a profissionais da saúde e da educação envolvidos na promoção da literacia em saúde aplicada ao problema do VIH/AIDS. Para isso, foram destacados os "fatores de sucesso" que contribuem para aumentar a eficácia dos programas de educação sexual desenvolvidos nas escolas e dois modelos teóricos do comportamento que atuam sobre os determinantes do comportamento e que são responsáveis pela adoção e manutenção dos comportamentos sexuais de proteção.

Convictos de que apostar em programas de educação sexual de qualidade nas escolas é de elevada importância, na medida em que constituem oportunidades educativas e formativas para o desenvolvimento de um conjunto de saberes e de aptidões comportamentais específicas (i.e., de comunicação, de negociação, de recusa para práticas indesejadas, de utilização do preservativo, de resolução de problemas e tomada de decisão, de reconhecimento e de saber lidar com a pressão dos pares) necessárias para a adoção e manutenção de comportamentos sexuais protetores.

Neste sentido, e em função da literatura da especialidade, consideramos que os programas de prevenção do VIH/AIDS (e outras IST) devem dar ênfase à aquisição de competências e habilidades de comunicação e de negociação do preservativo no contexto das relações amorosas. A comunicação sexual entre parceiros ocorre num contexto privado e íntimo, em relação ao qual existe escassez de mo-

delos de negociação sobre sexo seguro nos meios de comunicação (NOAR; CARLYLE; COLE, 2006). A escola, por intermédio dos profissionais da educação e da saúde, pode preencher esta lacuna através da capacitação dos jovens para dialogarem sobre sexo seguro. Estas ações devem desenvolver a autoeficácia dos adolescentes para conversar e negociar o uso do preservativo, assim como de outras habilidades importantes para a redução de comportamentos sexuais de risco, como seja a recusa de relações sexuais desprotegidas ou indesejadas (CARVALHO et al., 2017a).

Por outro lado, torna-se necessário que os programas de educação sexual possam desmistificar as crenças negativas associadas ao preservativo e ainda associar o seu uso ao prazer resultante da segurança que ele proporciona. Informar, esclarecer - desconstruindo a ideia de que o preservativo leva a uma redução na sensação de prazer (HERBENICK et al., 2013) - e facilitar o acesso a preservativos (variável de contexto) constitui umas das principais condições associadas à intenção comportamental de usar preservativo na próxima interação sexual (PINHEIRO; CARVALHO; VARELA, 2017).

Somos também da opinião que os programas devem abordar a importância de planejar a relação sexual e a contraceção utilizada, na medida em que este é um dos motivos apontados pelos adolescentes para não usar preservativo na última relação sexual (CARVALHO et al., 2017a). Além disso, ter o preservativo disponível e acessível (i.e., na carteira ou no bolso) não é garantia da sua utilização, tanto por falta de planejamento da relação (BELL, 2009; GODEAU et al., 2008) como por resistência em interromper o momento para a colocação do preservativo (JARDIM; SANTOS, 2012). Orientar os adolescentes quanto à importância do uso constante do preservativo e da sua correta utilização desde a primeira relação sexual pode contribuir para a manutenção desta prática preventiva.

É igualmente necessário contemplar ações que aumentem os conhecimentos dos jovens, substituam crenças por informação correta, reforcem atitudes positivas em relação à sexualidade (MARCHENA, 2015; WHO, 2010a; PORTUGAL, 2010), desenvolvam uma reflexão crítica sobre os estereótipos de gênero (PORTUGAL, 2010) e promovam a valorização de relacionamentos gratificantes, assentes na igualdade (WHO, 2010a) (i.e., que reconheçam o direito da mulher a sentir desejo, tomar iniciativa, dizer sim e não) e na ética relacional (MARCHENA, 2015).

Construir espaços de diálogo entre adolescentes, professores e profissionais de saúde pode constituir um importante dispositivo de resposta social na superação de vulnerabilidades e dificuldades dos adolescentes em matéria de saúde sexual. Para isso, continua a ser necessário apostar na formação dos/as professores/as e supervisão após a formação continuada, com o objetivo de preparar o maior número de docentes para a realização de ações nesta área (MATOS et al., 2014). A criação de redes de apoio com profissionais especializados ligados à saúde e à educação que, de forma articulada, não só capacitem os/as professores/as para a implementação de programas de educação sexual, mas também supervisionem, acompanhem e apoiem os/as professores/as durante a realização dos programas nas escolas, através de consultoria técnica e especializada em educação sexual disponível e acessível às escolas (UNESCO, 2010a) é fulcral neste processo. A este respeito, consideramos que uma componente de ensino e apoio à distância pode representar uma oportunidade para partilhar experiências, esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento dos/as professores/as, em relação à qual os custos podem ser bastante reduzidos (WHO, 2013). Apoiar organizações não-governamentais locais especializadas nesta área, com larga experiência em projetos com jovens, poderia constituir uma estratégia para garantir apoio às escolas.

Embora os resultados das pesquisas e estudos nesta área se encontrem disponíveis na literatura científica, nem sempre as evidências empíricas dos estudos são integradas na concepção dos programas de educação sexual das escolas. Este aspeto pode dever-se ao facto da maioria dos investigadores e especialistas na área não atuarem nas escolas e, dada a inexistência de redes de apoio para professores/as, os pesquisadores tendem a não estar integrados em equipas locais de promoção da saúde escolar (que poderiam contribuir para a construção, implementação e avaliação dos programas).

No caso português, apesar de conhecidos os referenciais teóricos (i.e., modelo de comportamento MIMAC de Fisher e Fisher (2002) e os "fatores de sucesso" dos programas de educação sexual eficazes na modificação dos comportamentos sexuais dos jovens divulgados pela Unesco, 2010a, 2010b), e da existência de evidências positivas quanto aos programas de educação sexual para jovens que incluem a participação dos pais (através de formação parental) (PINHEIRO; CARVALHO, 2014; KIRBY et al., 2011), existem poucos dados sobre a qualidade e o impacto da educação sexual prestada nas escolas (ROCHA; LEAL; DUARTE, 2015), devido em parte à avaliação da eficácia não ser ainda um procedimento comum (ROCHA; DUARTE, 2016). Estes programas de saúde escolar carecem da inclusão de referenciais e modelos teóricos do comportamento (CARVALHO; BAPTISTA, 2006), que permitiriam compreender os fatores determinantes dos comportamentos dos jovens, isto é, as estratégias cognitivo-emocionais impulsionadoras da passagem da intenção à ação comportamental (ALVAREZ, 2005), e que constituem indicadores necessários para o planeamento dos programas de educação sexual e para a construção dos instrumentos utilizados na sua avaliação (PINHEIRO; CARVALHO, 2016). A este respeito, e com o propósito de colmatar a falta de instrumentos de avaliação (i.e., na área dos conhecimentos (CARVALHO et al., 2017b), das atitudes, das crenças (CARVALHO et al., 2016) e normas sociais,

das aptidões comportamentais para comunicar com o/a parceiro/a ou negociar o uso do preservativo etc.), em Portugal foram recentemente desenvolvidos e validados instrumentos (CARVALHO, 2017) que podem auxiliar na avaliação da eficácia dos programas de educação sexual.

Por último, consideramos que no futuro será ainda necessário garantir que todas as pessoas, em especial as que estão em condições socioeconómicas desfavorecidas, tenham acesso à informação cientificamente correta, a serviços de saúde pública e a uma educação abrangente e adequada às suas necessidades, com o intuito de que estas possam alcançar, manter e proteger a sua saúde sexual e reprodutiva (WHO, 2016). Este compromisso deve fazer parte das agendas políticas, da definição de metas e estratégias globais e regionais e dos planos e programas nacionais para a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos jovens que, por sua vez, constituirão as próximas gerações de pais, professores e, ainda, constituirão a sociedade civil e profissional num futuro próximo.

REFERÊNCIAS

AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behaviours**. Englewood Clifff, NJ: Prentice-Hall, 1980.

ALVAREZ, M. **Representações Cognitivas e Comportamentos Sexuais de Risco**: o guião e as teorias implícitas da personalidade nos comportamentos de protecção sexual. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2005.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, [S. I.], v. 37, n. 2, p. 122-147, 1982. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1982-25814-001>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ, 1986.

BANDURA, A. Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In: DICLEMENTE, R.; PETERSON, J. (Eds.), **Preventing AIDS**: Theories and methods of behavioural interventions. New York, 1994, p. 25-59.

BARAHONA, F. **Conhecimentos, Atitudes e Comportamento de Adolescentes e Jovens Adultos perante a Infecção por VIH**: Contributos para a prevenção primária na adolescência. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Síndrome da Imunodeficiência Adquirida: da Prevenção à Terapêutica) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004.

BELL, J. Why embarrassment inhibits the acquisition and use of condoms: a qualitative approach to understanding risky sexual behaviour. **Journal of Adolescence**, [S. I.], v. 32, n. 2, p. 379-391, 2009. Disponível em: <https://online-library.wiley.com/doi/epdf/10.1016/j.adolescence.2008.01.002>. Acesso em: 24 set. 2020.

CALDEIRA, E. **Promoção da saúde e desenvolvimento dos adolescentes:** a educação sexual em contexto escolar. 2015. 378 f. Tese (Doutoramento em Enfermagem) – Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

CAREY, M.; BRAATEN, L.; MAISTO, S.; GLEASON, J.; FORSYTH, A.; DURANT, L.; JAWORSKI, B. Using information, motivational enhancement, and skills training to reduce the risk of HIV infection for low-income urban women: A second randomized clinical trial. **Health Psychology**, v. 19, n. 1, p. 3-11, 2000. doi: 10.1037/0278-6133.19.1.3.

CARVALHO, C. P.; PINHEIRO, M. R. De igual para igual: A Educação pelos Pares como estratégia educativa, transformadora e emancipatória. **Cadernos Unifoa**, v. 13, p. 81 – 90, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2638>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARVALHO, C. P. **Educação sexual no contexto escolar e familiar:** O contributo de variáveis pessoais, relacionais e educacionais para a compreensão das vivências sexuais dos jovens. 2017. 507 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

CARVALHO, C. P.; PINHEIRO, M. R.; PINTO GOUVEIA, J.; VILAR, D. Vivências e comportamentos sexuais de risco dos adolescentes portugueses: estamos face a uma proteção negligenciada?. In: CETOLIN, S. (Coord). **Saúde Pública:** Doenças Negligenciadas Milenares e Emergentes. Porto Alegre: edi-PUCRS, 2017a, p. 71-98.

CARVALHO, C. P.; PINHEIRO, M.R.; PINTO GOUVEIA, J.; VILAR, D. Conhecimentos sobre sexualidade: Construção e validação de um instrumento de avaliação para adolescentes em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, 2017b, p. 249- 274. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/9032>. Acesso em: 10 de set. 2020.

CARVALHO, C. P.; PINHEIRO, M. R.; PINTO GOUVEIA, J.; VILAR, D. Questionário de atitudes e crenças sobre sexualidade e educação sexual (QACSES) para adolescentes: estudos de validação psicométrica. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 7, p. 345 – 363, 2016, Disponível em: <http://revistas.lis.ulisiada.pt/index.php/rpca/article/view/2420>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, M. **O Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais**: Estudo dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do VIH em Jovens Adultos. 1999. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1999.

CARVALHO, M.; BAPTISTA, A. Modelos Teóricos acerca dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do Vírus da Imunodeficiência Humana. **Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento**, v. 1, n.1, p. 162-192, 2006. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/294?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CATANIA, J.; KEGELES, S.; COATES, T. Towards an understanding of risk behaviour: An AIDS risk reduction model (ARRM). **Health Education Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 53-72, 1990. doi: 10.1177/109019819001700107. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2318652/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

CHANG, S.; CHOI, S.; KIM, S.; SONG, M. Intervention Strategies based on Information-Motivation-Behavioral Skills Model for Health Behavior Change: a systematic review. **Asian Nursing Research**, v. 8, n. 3, p. 172-181, 2014. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2014.08.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1976131714000504>. Acesso em: 25 out. 2020.

FISHER, J.; FISHER, W. The information-motivation-behavioral skills model of AIDS risk behavior change: Empirical support and application. In: OSKAMP S.; THOMPSON, S. (Eds.). **Understanding and preventing HIV risk behavior: Safer sex and drug use**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996, p.100-127.

FISHER, J.; FISHER, W. Changing AIDS-Risk Behavior. **Psychological Bulletin**, v. 111, n. 3, p. 455-474, 1992. doi: 10.1037/0033-2909.111.3.455. Disponível em: https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=chip_docs. Acesso em: 20 out. 2020.

FISHER, J.; FISHER, W.; MISOVICH, S.; KIMBLE, D.; MALLOY, T. Changing AIDS risk behavior: Effects of an intervention emphasizing AIDS risk reduction information, motivation, and behavioral skills in a college student population. **Health Psychology**, v. 15, n. 2, p. 114-123, 1996. doi: 10.1037/0278-6133.15.2.114. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8681919/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FISHER, J.; FISHER, W.; WILLIAMS, S.; MALLOY, T. Empirical tests of an information - motivation - behavioural skills model of AIDS preventive behavior with gay men and heterosexual university students. **Health Psychology**, v. 94, p. 238-250, 1994. doi: 10.1037/0278-6133.13.3.238. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15143107_Empirical_Tests_of_an_Information-Motivation-Behavioral_Skills_Model_of_AIDS-Preventive_Behavior_With_Gay_Men_and_Heterosexual_University_Students. Acesso em: 10 out. 2020.

FISHER, W.; FISHER, J. Understanding and promoting sexual and reproductive health behavior: theory and method. **Annual Review of Sex Research**, v. 9, n. 1, p. 39-76, 1998. doi: 10.1080/10532528.1998.10559926. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10532528.1998.10559926?journalCode=hzs20>. Acesso em: 15 out. 2020.

FISHER, W.; WILLIAMS, S.; FISHER, J.; MALLOY, T. Understanding AIDS risk behaviour among sexually active urban adolescents: an empirical test of the Information-Motivation-Behavioural Skills Model. **AIDS and Behavior**, v. 3, n. 1, p. 13-23, 1999. doi: 10.1023/A:1025411317851. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025411317851>. Acesso em: 18 out. 2020.

GODEAU, E.; NIC GABHAINN, S.; VIGNES, C.; ROSS, J.; BOYCE, W.; TODD, J. Contraceptive use by 15 year-old students at their last sexual intercourse: results from 24 countries. **Arch Pediatr Adolesc Med**, v. 162, n. 1, p. 66-73, 2008. doi: 10.1001/archpediatrics.2007.8. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/378913>. Acesso em: 8 out. 2020.

GTES. Grupo de Trabalho de Educação Sexual. **Educação para a saúde** – Relatório Final. Lisboa: DGIDC, 2007.

HERBENICK, D.; SCHICK, V.; REECE, M.; SANDERS, S.; SMITH, N.; DODGE, B.; ... FORTENBERRY, D. Characteristics of Condom and Lubricant Use among a Nationally Representative Probability Sample of Adults Ages 18-59 in the United States. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 10, n. 2, p. 474-483, 2013. doi: 10.1111/jsm.12021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23346924/>. Acesso em: 10 out. 2020.

HICKS, M.; MCREE, A.; EISENBERG, M. Teens Talking with Their Partners about Sex: The Role of Parent Communication. **American Journal of Sexuality Education**, v. 8, n. 1-2, p. 1-17, 2013. Doi: 10.1080/15546128.2013.790219. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271937639_Teens_Talking_with_Their_Partners_about_Sex_The_Role_of_Parent_Communication. Acesso em: 10 out. 2020.

JARDIM, D.; SANTOS, E. Uso do preservativo masculino por adolescentes no início da vida sexual. **Adolescência & Saúde**, v. 9, n. 2, p.37-44, 2012. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v9n2a06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

KIRBY, D. **Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy**. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, 2001.

KIRBY, D.; COYLE, K.; ALTON, F.; ROLLERI, L.; ROBIN, L. **Reducing Adolescent Sexual Risk: A Theoretical Guide for Developing and Adapting Curriculum-Based Programs**. Scotts Valley, CA: ETR Associates, 2011.

KIRBY, D.; LARIS, B.; ROLLERI, L. Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. **Journal of Adolescent Health**, v. 40, n. 3, p. 206-217, 2007. Disponível em: <https://www.sidastudi.org/resources/inmagic-img/dd2891.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MARCHENA, J. (coord.). **Investigar e Intervenir en Educación para la Salud**. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones, 2015.

MATOS, M.; REIS, M.; RAMIRO, L.; EQUIPA AVENTURA SOCIAL. **Saúde Sexual e Reprodutiva dos Estudantes do Ensino Superior: Relatório do Estudo - Dados Nacionais 2010**. Lisboa: FMH/UTL /CMDT/IHMT/UNL, 2011

MATOS, M.; REIS, M.; RAMIRO, L.; PAIS RIBEIRO, J.; LEAL, I. Educação sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 15, n. 2, p. 335-355, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36231460003.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MATOS, M.G. (ed). **Sexualidade, Segurança e SIDA** - Estado da Arte e Propostas em Meio Escolar. Lisboa: IHMT/FMH/FCT, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação e da Saúde. Portaria n.º 196-A/2010. Diário da Republica. N.º 69 - 1.a série de 9 de Abril de 2010, 2010. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2010/04/06901/0000200004.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei n.º 60/2009. D.R. Nº 151 - 1.ª série de 6 de Agosto de 2009, 2009. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/60-2009-494016>. Acesso em: 10 set. 2020.

MISOVICH, S.; FISHER, J.; FISHER, W. The perceived AIDS-preventive utility of knowing one's partner well: a public health dicturn and individuais' risky sexual behaviour. **Canadian Journal of Hurnan Sexuality**, v. 5, p. 83-90, 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302381144.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

NETO, F. Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Utilização do Preservativo. **Psychologica**, v. 36, p. 219-234, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/91078>. Acesso em: 25 set. 2020.

NOAR, S.; CARLYLE, K.; COLE, C. Why communication is crucial: Meta-analysis of the relationship between safer sexual communication and condom use. **Journal of Health Communication**, v. 11, n. 4, p. 365-390, 2006. doi: 10.1080=10810730600671862. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/7061257_Why_Communication_Is_Crucial_Meta-Analysis_of_the_Relationship_Between_Safer_Sexual_Communication_and_Condom_Use. Acesso em: 18 set. 2020.

PINHEIRO, M. Educação pelos Pares: de educandos a educadores, uma estratégia atractiva mas muito exigente. **Revista Ser Solidário**, [S. I.], v. 34, p. 7 - 9, 2006.

PINHEIRO, M.; CARVALHO, C. O Questionário de Estratégias e Competências Comunicacionais na Educação Sexual – Versão Família: estudos preliminares numa amostra de pais de adolescentes. *In: 10º Congresso Nacional em Psicologia da Saúde*. 2014. Porto, Resumo.

PINHEIRO, M.; CARVALHO, C. P.; VARELA, L. Literacia em saúde e prevenção do HIV/AIDS em estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP. *In: CETOLIN, S. (Coord). Saúde Pública: Doenças Negligenciadas Milenares e Emergentes*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2017, p. 191-215.

PROCHASKA, J.; DICLEMENTE, C.; NORCROSS, J. In search of how people change. *American Psychologist*, v. 47, 9, p. 1102-1113, 1992. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1329589/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

RAMIRO, L.; MATOS, M. G. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, n.4, p. 684-692, 2008. doi: 10.1590/S0034-89102008005000036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/5kSrQyzzrNNckHKSSn97gxx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RAMIRO, L. **A educação sexual na mudança de Conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes**. 2013. 1-201. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5862/1/Lucia_Ramiro_Dout.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

RIPPETOE, P.; ROGERS, R. Effects of components of protection motivation theory on adaptive and maladaptive coping with a health threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 52, p. 596-604, 1987. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/1987-22927-001>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROCHA, A.; DUARTE, C. Impacto das políticas públicas na promoção da educação sexual: o caso Português. *Global Journal of Community Psychology Practice*, v. 7, n. 1S, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=21&article=116>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROCHA, A.; LEAL, C.; DUARTE, C. School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. **Sex Education**, p. 1-12, 2015. doi: 10.1080/14681811.2015.1087839. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282517159_School-based_sexuality_education_in_Portugal_strengths_and_weaknesses. Acesso em: 10 set. 2020.

ROSENSTOCK, M. The health belief model and preventive health behaviour. **Health Education Monographs**, v.2, p. 354-386, 1974. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109019817400200405?journalCode=heba>. Acesso em: 8 out. 2020.

SVENSON, G. et al. **Os Jovens e a Prevenção da SIDA: Guia Europeu de Educação pelos Pares**. Lund: Departamento de Medicina Comunitária, Universidade de Lund, 2001.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade** - Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Volume 1 & 2. Paris: UNESCO, 2010a.

UNESCO. **Fatores que impulsionam o Sucesso** - Estudo de casos de programas nacionais de educação sexual. France: Unesco. 2010b.

UNESCO. **Programas de educação sexual na escola: análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países**. França: UNESCO, 2012.

WHO. **Who Regional office for Europe and BZgA - Standards for Sexuality Education in Europe**: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Federal Centre for Health Education. Cologne: Germany, 2010a.

WHO. **Developing sexual health programmes**: A framework for action. Switzerland: Department of Reproductive Health and Research World Health Organization, 2010b.

WHO. **Standards for sexuality education in Europe**: Guidance for implementation. Cologne: WHO/BzGA, 2013.

WHO. **Action plan for sexual and reproductive health**: towards achieving the 2030 Agenda for Sustainable Development in Europe – leaving no one behind. Copenhagen: Regional Committee For Europe 66th Session, 2016.

DIGISSEXUALIDADE COMO TEMA E PROBLEMÁTICA DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Claudionor Renato da Silva
Josiane Peres Gonçalves

Resumo

O objetivo principal desse estudo é apresentar a digissexualidade como tema e problemática de pesquisa na Educação Sexual. A digissexualidade é entendida como sexualidade digital vivenciada por humanos, mediada por tecnologias, vem se destacando no cenário internacional e fomenta-se, no Brasil, o debate sobre a Ciência Tecnologia e Inovação (CT&i) e a Inteligência Artificial (IA). De metodologia ensaístico-bibliográfica, as partes constitutivas do texto começam com a definição de digissexualidade, seguida de uma reflexão sobre aproximações da digissexualidade com a Educação Sexual. A principal conclusão é a indicação de três Elementos Demarcadores (ED) para a digissexualidade; ED 1 a ED 3 que são úteis para os estudos digissexuais, na área da Educação Sexual no Brasil.

Palavras-chave: digissexualidade; pesquisa; Educação Sexual.

INTRODUÇÃO

Digissexualidade é a tradução em português para *digissexuality* (MCARTHUR; TWIST, 2017), terminologia que une duas palavras: digital (virtual) e sexualidade humana. Trata-se de uma tipologia de sexu-

alidade humana marcada pela Ciência, pela Tecnologia e Inovação, aqui denominada de CT&i (SILVA, 2020a), pela tecnociência (MORIN, 2005) e pela Inteligência Artificial, conhecida como IA (RUSSELL; NORVIG, 2013). A noção de *digissexuality* em português foi tratada como “[...] aplicativos sexuais, os ‘robossex’, enfim, tudo que traduza a comunicação, a internet, em relação à sexualidade”. (SILVA, 2020b, p. 42).

Silva (2020b) foi quem primeiro apresentou essa terminologia no Brasil, quando iniciou suas investigações mais amplas sobre a sexualidade humana e a CT&i, num projeto de currículo em Educação Sexual, que resultou na obra “Educação Sexual 1” (Silva, 2020a) e então ele desenvolve o conceito de Educação Sexual Científica, termo que pode ser considerado embrionário e que será tratado mais adiante nesse capítulo de livro.

Na obra autoral, Silva (2020a) conceitua digissexualidade com o significado de “[...] sexualidades digitais ou aquelas vividas e acessadas por meio da internet ou robótica. Digissexualidade é a sexualidade vivida no mundo virtual”. (SILVA, 2020a, p. 100).

O que justificaria a digissexualidade como uma temática de pesquisa na Educação Sexual, para o contexto brasileiro é, inicialmente, a constatação de que a digissexualidade existe e que os digissexuais são uma tipologia de identidade (sexual), como aponta McArthur e Twist (2017).

Isso, apenas um apontamento inicial, considerando o tema, como sugerido por Luna (2009), como um estado impreciso ou uma intenção ainda não definida pelo pesquisador(a), mas que se pensa ser possível avançar para uma constituição menos enfraquecida do problema da pesquisa, ou seu objeto. Tema/temática, portanto, como noção ou ideia de pesquisa ou o “anúncio” informativo do que se propõe investigar. Construir um tema, portanto, é tão simplesmente, uma ação em que:

[...] o pesquisador estará apenas sem uma fase preliminar do processo de pesquisar, que pode ser uma etapa inevitável do pesquisar, especialmente se o pesquisador estiver entrando em uma área nova para ele (aliás, condição comum entre os pesquisadores iniciantes). O risco dela está no fato de uma formulação tão inicial ser tomada como o problema de pesquisa, gerando o desencadeamento das demais decisões (escolha de procedimentos, das características dos participantes da pesquisa etc.). (LUNA, 2009, p. 29-30).

E o problema – estágio posterior à decisão pelo tema/temática – se constitui, segundo Luna (2009), como perguntas ou um conjunto de perguntas e parte do princípio de [...] destrinchar da formulação inicial, buscando destacar as respostas que o pesquisador gostaria de obter ou pelo menos indicar que aspectos do fenômeno a estudar ele julga necessário cercar. (LUNA, 2009, p. 31).

A temática nunca pode e nunca conseguirá evidenciar o objeto, o problema. Daí que a passagem da temática para a problematização é o *continuum* da produção do pesquisador(a). Resta a consideração de que, para além da temática, que delimita sujeito(s), que permite um levantamento de dados sobre o que já se produziu. Assim, entende-se que construir o problema são funções e funcionalidades importantes na gestão de formação e atuação do pesquisador(a), que nunca podem ser negligenciadas.

Por conseguinte, definir a temática e a problemática da digissexualidade constitui um arcabouço de discussões múltiplas, pois as digissexualidades exprimem também essas múltiplas funcionalidades de pesquisa, ou seja, mais que um tema e um objeto de estudo para a Educação Sexual, o que ainda é um avanço às pesquisas e nada por enquanto é definitivo nessa questão. O que se sabe é que as “digissexualidades” são possíveis e específicas, mas não serão abordadas nesse trabalho.

Já se está na altura de apresentar para esse texto a questão, a problemática ou o objeto de investigação teórico-metodológica da digissexualidade, a saber: Quais Elementos Demarcadores (ED) podem ser úteis para a temática da digissexualidade e possíveis problemáticas de pesquisa no campo da Educação Sexual?

Elemento Demarcador (ED) podem ser interpretados como espaços, fronteiras e até interconexões; pode-se dizer que ao organizar esses ED possíveis, que são os argumentos -pergunta do presente estudo, se está a “geometrizar” o pensamento, como propõe Gáston Bachelard em “O novo espírito científico” - o filósofo da ciência “poeta”. Ou seja, se está a circular, quadricularizar, pentagonizar espaços e dimensões possíveis em que a digissexualidade pode fincar, fixar, se mover e existir, no campo da Educação Sexual, tendo a tecnologia (CT&I, IA) como eixos fixos dessa geometrização teórico-metodológica, ainda inicial.

Objetiva-se, de modo geral, definir e conceituar digissexualidade, nos estudos brasileiros da Educação Sexual. Especificamente, o presente estudo objetiva, inicialmente, definir e conceituar digissexualidade, para em seguida organizar algumas aproximações da digissexualidade com a Educação Sexual.

De metodologia do Marco Teórico (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), o estudo aqui empreendido permite serem pensadas na Educação Sexual brasileira, tema e problemática envolvendo a digissexualidade; abrem-se frentes possíveis de investigação em Educação Sexual a partir das dimensões sexuais envolvidas com a tecnologia, com a ciência e com a inovação, o que não dispensa as dimensões reflexivas éticas, morais, de mercado, dimensões religiosas, médicas, etc.

A primeira seção se esforça em conceituar e referenciar digissexualidade. Na segunda seção se fazem as aproximações possíveis entre a digissexualidade como práticas, como identidade sexual e como for-

matos em currículo na Educação Sexual, que poderão ser construídos. Nas considerações finais são apresentados três elementos demarcadores (ED), ED 1 a 3 que organizam as possibilidades da digissexualidade como temática e como problemática na área da Educação Sexual, incentivando estudos por pesquisadores(as), da graduação à pós-graduação. Os EDs indicam novas pesquisas a serem feitas, começando pelo que se convencionou chamar de Primeira Onda da Digissexualidade (MCARTHUR; TWUIST, 2017), mas, de alguma forma, a Segunda Onda já se vislumbra como possibilidade de investigação.

DIGISSEXUALIDADE E O SER DIGISSEXUAL

O surgimento da terminologia digissexualidade e digissexual vem de uma publicação de McArthur e Twist (2017) e indica, respectivamente, uma prática/identidade sexual e a pessoa que pratica ou se identifica/se reconhece com alguma habilidade(s) para com a digissexualidade. Os autores conceituam a digissexualidade como algo integrante à Realidade Virtual Gratuita¹² (RVG).

Embora a RVG ainda esteja em um estágio inicial de desenvolvimento, é seguro dizer que a era da prática de sexo virtual imersivo chegou. A Realidade Virtual Gratuita (RVG) representa o mais recente e, certamente, não o último, desenvolvimento no que chamamos de digissexualidade: experiências sexuais que são ativadas ou facilitadas por tecnologia digital [...]. (MCARTHUR; TWIST (2017, p. 1).¹³

A apresentação das duas ondas de digissexualidade e a proposta da Estrutura de Tecnologia da Família (ETF) são frentes de reflexões

¹² Em inglês, VR, virtual reality. (MCARTHUR; TWIST, 2017).

¹³ Tradução aproximada dos autores.

muito importantes à digissexualidade e a construção da noção de identidade sexual digissexual. A ETF surge diante das muitas questões médicas relativas à identidade sexual digissexual e aos problemas de saúde envolvidos neste novo formato de prática e afetividade em sexualidade humana, uma sexualidade humano-máquina. A ETF foi criada “[...] com base na literatura empírica e estudo, para ajudar os indivíduos e sistemas relacionais a fazer escolhas informadas e gerenciar melhor as atividades baseadas na tecnologia em suas vidas [...]”. (MCARTHUR; TWIST, 2017, p. 6).¹⁴

Para McArthur e Twist (2017), a ETF é a melhor opção clínica para o tratamento das implicações médicas relativas aos digissexuais elaborada por Hertlein e Blumer (2013). Ademais, há uma articulação direta nessas preocupações com os digissexuais com o funcionamento do cérebro, nas contribuições das neurociências para compreensão das identidades sexuais digissexuais. Nessa reflexão teremos contributos nas questões relativas à saúde mental, por exemplo. Uma outra aplicação, muito discutível nos estudos internacionais, é a defesa dos *cyborgs babies* (bebês ciborgues) para tratamento de casos pedófilos de homens e mulheres. Sem contar as muitas outras interfaces com aspectos jurídicos e médicos, religiosos e éticos.

A primeira onda comentada por Silva (2020b, p. 103) corresponde a “[...] presença de dois mundos; duas pessoas. São relações de parceiros e parceiras, apenas comunicativas”. Nesta primeira onda temos o *skype*, os *snopchat*, as vivências teledildônicas (ou ciberdildônicas) que exprimem sensações de toque, de prazer etc. Essa primeira onda pode ser estudada sob as bases da cibercultura¹⁵ ou ciberespaço,

¹⁴ Tradução aproximada dos autores.

¹⁵ Ciber (cyber, em inglês) é uma palavra que nos vem do grego e significa “controle”. Cientificamente, é Norbert Wiener quem cria o termo e abre os estudos sobre “cibernética”. (KELLNER, 2001).

nas referências, por exemplo, de Lévy (2000). Ainda, uma proposta para os estudos brasileiros sobre as digissexualidades.

Na segunda onda temos utilizado as palavras dos autores McArthur e Twist (2017), a “imersividade” no tecnológico como “[...] característica definidora das digissexualidades de segunda onda [...] nenhum parceiro humano está presente ou, se estiver, sua presença não é essencial para a experiência” (MCARTHUR; TWIST, 2017, p. 3)¹⁶. São representantes diretos dessa segunda onda os *sexbots* (robôs sexuais), de modo que o sexo em realidade virtual, característica da primeira onda, ainda persistem em moldes mais avançados. De toda forma, essa ideia de “imersividade” é justamente essa relação direta com o virtual, o digital.

Percebe-se que, não necessariamente, a segunda onda se caracteriza tão somente pela relação (direta) com uma máquina (“imersividade”), mas de qualquer forma, é uma relação de apenas um humano, com uma máquina. Mas é algo que os estudos em andamento ao redor do mundo se têm debruçado, discutido e refletido, por isso, pensa-se que estamos em uma transição entre a primeira e a segunda onda, considerando, contudo, que a segunda onda está aí, com base na obra de Danaher e McArthur (2017).

Em uma publicação datada do mesmo ano, McArthur escrevendo com John Danaher (DANAHER; MCARTHUR; 2017) já organizava alguns outros aprofundamentos conceituais para digissexualidades, percorrendo sobre os *robot sex* ou robôs sexuais (abreviadamente, *sexbots*), um tema, que segundo os autores, não se deve mais considerar uma brincadeira ou uma coisa bizarra, mas, obrigatoriamente, ser levado a sério, tanto pela sociedade, quanto pela academia. Esses aprofundamentos implicam o início de reflexões nas pesquisas das “digissexualidades” (no plural) na proposta da segunda onda.

¹⁶Tradução aproximada dos autores.

Tanto os organizadores da obra, quanto os colaboradores estão às voltas com três questões centrais em relação aos benefícios ou prejuízos dos robôs sexuais nas relações humanas: 1) à sociedade; 2) às pessoas (os digissexuais) e 3) aos robôs, em particular.

Classificado como uma das possibilidades de digissexualidade(s), os *sexbots* são analisados na obra de Danaher e McArthur (2017) não apenas como brinquedos sexuais em tamanho real humano o que leva a questionamentos inter-humanos, morais, mas abarcam também uma certa seriedade na relação afetiva e na relação sexual.

A especificidade dos *sexbots* é muito superior aos brinquedos sexuais proporcionando experiências sexuais muito mais abrangentes, aproximando-se do real, sem o imaginário de um “pequeno objeto”, seja de inserção ao acoplamento aos órgãos genitais humanos. A semelhança física está ali, é real, bem como sensações.

Sexbots podem recitar poesias, contar piadas, falar “palavras de prazer” e excitação programadas; respondem perguntas; mudam de personalidade e são ou podem ser programados para atuar, por exemplo, bissexualmente, numa relação afetiva ou de relação sexual, propriamente ou exprimir reações de humor, timidez, etc. Simulam batimentos cardíacos, podem assumir a fisionomia ou aparência de um/uma “ex” ou um relacionamento inatingível e impossível. Podem levar ao orgasmo, enfim, se vislumbram muitas opções dos *sexbots* nas relações de afetividade e de relação sexual.

Danaher e McArthur (2017) ampliam essas questões discorrendo, por exemplo, sobre as vantagens de uma vida sexual ativa e emancipatória em se tratando das pessoas com deficiências ou aquelas que não possuem habilidades, ou “sucessos” no amor interpessoal. Os autores colocam algumas questões éticas e estéticas adicionais:

- A perspectiva religiosa ocidental cristã, sobretudo, nos aspectos da reprodução.

- Um pensamento sobre os robôs, em si, no tocante a direitos sociais, políticas de relacionamento, defeitos, descartes, etc. A pergunta que fica é: até que ponto os *sexbots* não são humanos ou qual o limite para que se tornem humanos também? Nesse tema, a obra discorre sobre a Nova Teoria do Direito Natural (NTDN ou simplesmente NNL, sigla em inglês para “*New Nature Law*”¹⁷) para defender a liberdade sexual, os direitos reprodutivos, a liberdade à masturbação, como prazer absoluto e revigorante à vida, ou seja, toda questão sexual que escape ao heteronormativismo e práticas de prazer não reprodutiva.

- Aspectos legais e morais ao se tratar de *sexbots* infantis. Até que ponto diretrizes legais podem permitir ou não tais fabricações, considerando os aspectos de tráfico humano sexual infantil, abuso e violências sexuais contra crianças? Essa é apenas uma primeira aproximação a um debate muito mais amplo.

- Outra questão-chave: podem os *sexbots*, realmente, amar um humano?

- E, por fim, o aspecto econômico e social num mundo com *sexbots*. Haverá igualdade de acesso? Quais os limites e fronteiras de ação entre a ciência, a tecnologia, a fabricação, o acesso e as relações sociais entre humanos e *sexbots*?

¹⁷ Para o início de uma reflexão sobre esse tema consultar Abreu (2016). Depois avançar, em específico, para autores como Germain Grizes que iniciou as reflexões sobre a Nova Teoria da Lei Natural, nos anos 1960, seguido, mais recentemente pelos estudos de Robert George, Peter Ryan, Gerard Bradley e Christopher Tollefsen.

Sobre os *sexbots* ou os corpos sexuais robótico-antropomórficos, Silva (2020b) citando Cascais (2002), afirma que estes passam a se tornar uma “máquina desejanter”, um corpo sem órgãos (“máquina-órgão”, “máquina-energia”) – embora se possa programar batimentos cardíacos e outras reações dos órgãos humanos – ou com órgãos parciais, proposições que já estavam no pensamento e na reflexão de Gilles Deleuze e Félix Guattari, segundo Cascais (2002), na obra *O Anti-Édipo* – Deleuze e Guattari (1972).

Portanto, não é por metáfora que falamos de máquina: o homem compõe máquina desde que esse caráter seja comunicado por recorrência ao conjunto de que ele faz parte em condições bem determinadas. O conjunto homem-cavalo-arco forma uma máquina guerreira nômade nas condições da estepe. Os homens formam uma máquina de trabalho nas condições burocráticas dos grandes impérios. O soldado da infantaria grega compõe máquina com suas armas nas condições da falange. O dançarino compõe máquina com a pista nas condições perigosas do amor e da morte... Não foi de um emprego metafórico da palavra máquina que partimos, mas de uma hipótese (confusa) sobre a origem: a maneira como elementos quaisquer são determinados a compor máquinas por recorrência e comunicação; a existência de um ‘phylum maquinico’. (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 508).

Na obra *O anti-Édipo*, a questão da liberdade humana, ainda que se acoplado à máquina para liberação do desejo, está proposta não como afirmava Freud, mas numa outra proposta, a de um movimento da mais ampla liberdade da sexualidade, da liberdade política, da liberdade social. Não se rejeita Freud, ao contrário, o amplia para as possibilidades do desejo desse sempre ser existente, homem acoplado(a), o homem-máquina, a mulher-máquina, o humano-máquina, máquina de desejo. São reflexões filosóficas e políticas a serem aprofundadas nos estudos das di-

gissexualidades, na interpretação da seguinte máxima: os robôs sexuais ou as práticas digissexuais seriam o desejo maquinado (máquina-desejo), enquanto o desejo maquinante (máquina desejanete), é o digissexual.

Silva (2020b) apresenta outras digissexualidades, para além dos robôs sexuais ou *sexbots*: tecnologias de gênero; os *women STEM* - é a sigla para *Science, Technology, Engineering and Mathematics* -, os *cyborgs babies*; estudos médico-tecnológicos sobre a reprodução do futuro; a linguagem na internet, em seu conjunto. Compõem estudos na transição da primeira para a segunda onda, mas, mais diretamente, experiências e vivências da segunda onda.

Women STEM é a prática da evidência de mulheres na ciência que promovam produtos sexuais para as afetividades e práticas sexuais femininas. Bebês *cyborgs* são metade humanos, metade máquina e se configura como uma Inteligência Artificial ligada à reprodução ou à gravidez, mas que ainda exigem um aprofundamento de pesquisas permeadas por questões éticas, religiosas, morais, etc. A questão ética e jurídica dos bebês ciborgues são e estão muito presentes nos estudos internacionais e envolvem áreas interessantes que agregam à Educação Sexual, além do Direito, a área da Economia, do *Marketing*, das Ciências da Informação, entre outras.

Esse conjunto de digissexualidades configuram o *status* teórico para as digissexualidades denominadas de “erótica moderna”, segundo Cascais (2002), e que se fomenta pela “tecnologização do sexo” – terminologia utilizada por Cascais (2002). Trata-se de um movimento da epistemologia para a CT&i; dessa CT&i para a Educação Sexual e o currículo. É nesse movimento que Silva (2020b) cria o conceito de “tecnologias do prazer”, entendidas como aquelas “[...] derivadas de inovação (em seu sentido amplo) e, propriamente, da ciência, do fazer científico e estão envolvidas por produtos e produções de todo tipo de rede social computadorizada ou internetizada”. (SILVA, 2020b, p. 106).

As digissexualidades e o(a) ser digissexual evocam o que propõe Morin (2005) sobre a relação entre o fato, o valor ou valores com a ciência, a epistemologia, a ciência tecnológica e a inovação.

O conhecimento do conhecimento científico comporta necessariamente uma dimensão reflexiva, que deve deixar de ser remetida à filosofia; que deve vir do interior do mundo científico [...] Temos de caminhar para uma concepção mais enriquecida e transformada da ciência (que evolui com todas as coisas vivas e humanas), em que se estabeleça a comunicação entre objeto e sujeito, entre antropossociologia e ciências naturais. [...] um pensamento capaz de conceber o enraizamento dos valores numa cultura e numa sociedade. (MORIN, 2005, p. 122, grifos nossos).

É desta forma que as reflexões sobre as digissexualidades nascem de um fundamento em epistemologia da ciência, atravessam a CT&I, a indústria da sexualidade e das tecnologias do prazer para se tornar possível um currículo em Educação Sexual, tal como defende Silva (2020b), ao propor a criação do conceito de Educação Sexual Científica (ESC). Sendo assim, esta tentativa de conceituar a ESC diz respeito a um estilo de Educação Sexual que “[...] emancipam e promovem a configuração da ES como gnosiologia, como ciência (conhecimento científico) ‘provocando’ o ‘encontro de reação’”. (SILVA, 2020a, p. 106).

Essa proposta de conceito para a Educação Sexual nasce da consideração de que, Educação Sexual,

[...] é uma ciência, pois é derivada da Educação, que, por natureza, é científica, é ciência da prática social, é ciência da práxis. O é, e também, deverá ser, pois a Pedagogia e a Didática, são, em estatuto, ciência, ramos da ciência da ciência da educação. [...] A Educação Sexual é, assim, alfabetização científica (modelo inicial em formação), tanto do educador(a) quanto do educando; tanto do pesquisador(a) quanto do pesquisado(a). (SILVA, 2020a, p. 59).

Nesse movimento de tentativa e hipótese de um novo conceito, o de Educação Sexual Científica, a tecnociência moriniana nos ajuda a compreender a digissexualidade como integrante da CT&i; tornando-se uma base teórica fundamental para o estudo das digissexualidades.

Silva (2020b) identificou essa relação da CT&i e Educação Sexual nos postulados foucaultianos quando nesses postulados surge o termo “tecnologia do prazer”. Trata-se de um “investimento” no caminho teórico-metodológico-fábril que nasce com a epistemologia da ciência, seguindo para a CT&i e a fábrica, bem como para a produção e a venda no mercado de produtos sexuais, que são a expressão da tecnologização do sexo (CASCAIS, 2002), da ação direta da etnociência (MORIN, 2005) e das tecnologias do prazer (SILVA, 2020b). Consideramos, com apoio em McArthur e Twist (2017), que esse conjunto exprime e essencializa a digissexualidade e o ser digissexual, um ser que é sujeito(a) da vivência e experiência em digissexualidade(s).

Nesse âmbito de discussão, não se pode deixar de falar da Inteligência Artificial (IA) com base em autores(as) como Rich (1988), Winston (1992), Luger (2004) e Russell e Norvig (2013), os quais serão muito estudados nos próximos anos, em pesquisas brasileiras sobre a digissexualidade(s). Pelo menos, é a tendência que se vislumbra a partir desse capítulo de livro.

Como conceito geral, a IA pode ser sintetizada, conforme Russell e Norvig (2013), como um grande campo, com grandes subcampos que nascem da lógica, da matemática e avança para as engenharias, resultando tanto na criação de micros dispositivos eletrônicos, quanto na criação de robôs “quase humanos”. Na abrangência das áreas que absorvem a IA está a computação, a matemática, as engenharias, a medicina, enfim, múltiplas inter, multi, trans disciplinaridades. Numa noção teórica e categorial de “agente inteligente”, a IA pode ser definida, dentre múltiplas definições, como,

[...] o estudo de agentes que recebem percepções do ambiente e executam ações. Cada agente implementa uma função que mapeia sequências de percepções em ações, e abordaremos diferentes maneiras de representar essas funções, tais como sistemas de produção, agentes reativos, planejadores condicionais em tempo real, redes neurais e sistemas de teoria de decisão. [...] favorecendo a representação explícita do conhecimento e do raciocínio. Trataremos da robótica e da visão, não como problemas definidos independentemente, mas como ocorrendo a serviço da realização de objetivos. Enfatizamos a importância do ambiente da tarefa na determinação do projeto apropriado de agentes (RUSSELL; NORVIG, 2013, p. 7).

A Inteligência Artificial (IA) corresponde ao pensamento e a ação, ou seja, pensar como humano, agir como humano. Lembrando que o estudo desses agentes é mais antigo do que se possa imaginar. Os gregos e outros povos já se perguntavam: por que pensamos e como pensamos? Como vamos viver e sobreviver? Que construções físicas podem nos ajudar a viver e sobreviver? Ocorre que nos anos do pós-segunda guerra mundial a IA passa a ser parte constituinte não somente das guerras, mas sobretudo da melhoria de vida das pessoas. Logo, entre o pensar (Inteligência) para a criação de recursos e ferramentas (Inteligência Artificial), o foco nos agentes não humanos volta-se para e sua ação junto ao humano.

Dessa forma, a digissexualidade se aportará a um dos subcampos da IA, especialmente da robótica, que é definida como a subárea da IA que trata dos agentes físicos, o quais,

[...] executam tarefas manipulando o mundo físico. Para isso, eles são equipados com efetadores como pernas, rodas, articulações e garras. Os efetadores têm um único propósito: exercer forças físicas sobre o ambiente. Os robôs também estão equipados com

sensores, que lhes permitem perceber seu ambiente. A robótica atual emprega um conjunto diversificado de sensores, inclusive câmaras e ultrassom para medir o ambiente, além de giroscópios e acelerômetros para medir o movimento do próprio robô. (RUSSELL; NORVIG, 2013, p.1115).

A partir do exposto, reitera-se uma múltipla esfera de reflexões, junto ao construto teórico da digissexualidade em McArthur e Twist (2017), que são importantes para as digissexualidades do currículo, na perspectiva de Educação Sexual Científica, proposta por Silva (2020b) e que acarreta implicações médicas, cerebrais, éticas, religiosas, entre outras. Uma delas são as implicações cerebrais, portanto, as neurociências – como já se afirmou nesse texto –, no que diz respeito à digissexualidade, também apontados por McArthur e Twist (2017) e que os estudos da IA são uma fonte fundamental para nossos estudos da digissexualidade na Educação Sexual.

Refletir sobre a digissexualidade como identidade sexual e, portanto, com a relação humano-máquina, a máquina como agente (MCARTHUR; TWIST, 2017; TWIST et al., 2017; RUSSELL; NORVIG, 2013) envolve um desafiador trabalho de investigação em Educação Sexual na atualidade, junto aos demais autores(as) que compõem essa seção de referencial teórico inicial para os estudos em digissexualidades, na área da Educação Sexual, no Brasil.

Digissexualidade se apresenta, assim, inicialmente, como uma prática em sexualidade (acesso ou uso) para as relações humano-máquinas ao redor do mundo, disponíveis no mercado, oriundo de tecnologias, do fazer industrial, que nasce da CT&I e forte ligação à Inteligência Artificial (IA).

Dessa realidade social e de mercado, consequência da CT&I e da IA, é que a Digissexualidade passa a ser uma “nova” forma de iden-

tidade sexual que permite uma aproximação à Educação Sexual e faz “provocações” para a área no sentido de ser possível se transpor o aspecto prático, real, de uso e a fonte na CT&i e na IA para o currículo da educação básica e as pesquisas no ensino superior.

Na digissexualidade encontra-se tanto um inventor(a) da tecnologia sexual (CT&i), como também um mercado de vendas para praticantes de sexualidade robótico-tecnológica, para influenciadores e investigadores da temática. Essas pessoas são as digissexuais, ou seja, aquelas que estão envolvidos(as), de alguma maneira, com a digissexualidade.

A digissexualidade está aí, presente no mundo, com todas as dificuldades e extremismos dos que são contra ou a favor, mas, de todo o modo, é uma realidade de estudos (tema e problemáticas) em Educação Sexual e que merece todas as atenções para o entendimento da primeira onda, bem como para o encaminhamento da atual segunda onda, demonstrada por McArthur e Twist (2017).

Está em estudo pelo primeiro autor deste texto a necessidade ou não da discussão/reflexão de digissexualidade, no plural, ou seja, digissexualidades, no sentido de particularizar as diversas vivências e experiências digissexuais, de homens e mulheres, numa perspectiva de identidade sexual. Mas isso ainda é um movimento difícil, pois, concordando-se com McArthur e Twist (2017), se está num processo de construir uma interpretação em gênero e sexualidade, ainda no aspecto da primeira onda. Sobre isso discorreremos melhor na seção seguinte, em que se faz uma primeira aproximação entre a digissexualidade e a Educação Sexual, visando o currículo da educação básica e as pesquisas na academia, avançando para os espaços sociais e relações com a cultura, seguindo os argumentos e pressupostos de Parker e Aggleton (2007).

APROXIMANDO AS DIGISSEXUALIDADES DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Um dos caminhos de aproximação é o conceito e a metodologia da Educação Sexual Científica (ESC) elaborado por Silva (2020b) e já comentada nesse texto. Longe de ser biologicista, a ESC tem suas bases: I) na gnosiologia, entendida como conhecimentos que não são científicos; II) em uma epistemologia da ciência que conduz à CT&i e a fabricação e distribuição dos produtos sexuais no mercado; e III) na proposta junto à alfabetização científica, que tem a missão de transpor os conhecimentos em sexualidade humana mais amplos, mais gerais e não científicos (gnosiológicos), juntados aos conhecimentos e artefatos científicos configurados para um currículo escolar e não escolar e, ainda, em pesquisas e disciplinas na graduação e pós-graduação brasileiras.

Com base nessas considerações, Silva (2021) propôs quatro perspectivas para essa aproximação da digissexualidade na área da Educação Sexual e que serão aprofundadas, com algumas modificações na perspectiva n.º 1. Lembrando que as duas primeiras perspectivas estão no campo teórico e as outras duas, finais, no campo empírico ou metodológico que estimulam a produção científica sobre a digissexualidade no âmbito da Iniciação Científica em cursos de graduação e pesquisas de mestrado e doutorado em cursos de pós-graduação.

- Perspectiva 1: uma frente inicial teórica para digissexualidade, a partir da configuração, mais ampla e geral, do que se diz e se tem produzido sobre o tema em periódicos, jornais, documentários etc., criando uma teoria mais próxima da realidade social e, depois, num projeto metodológico de Marco Teórico para geração de teorização.

- Perspectiva 2: a segunda frente, também teórica, mas avançando para teorizações mais amplas e construção teórico-metodológica, na formatação do processo que se inicia pela epistemologia da ciência,

segue para a CT&i, a IA, e a fabricação e distribuição dos produtos sexuais (mercados) e, ao final, a transposição para o currículo de Educação Sexual. Os estudos voltados à investigações e produção de teorias e teorias de metodologias sobre a digissexualidade (ou digissexualidades múltiplas, como os *cyborg babies* ou bebês ciborgues, os *sexbots*, ou robôs sexuais, etc.) poderão resultar em uma fonte sólida para a teoria e metodologia teórica da digissexualidade. Conseqüentemente, também se ampliará o conceito de digissexualidade para digissexualidades, no plural, em estudos, restritos, a uma modalidade específica, como os robôs sexuais.

- Perspectiva 3: a frente, estritamente metodológica, voltada para as dimensões éticas, médicas, psicológicas, de formação humana, religiosa, política, econômica, mercadológica etc., bem como para o desenvolvimento de metodologias, de preferência etnobiográficas e etnometodológicas, incluindo estudos de cultura comparada.

- Perspectiva 4: de razões diretamente metodológicas no currículo que reflitam sobre aproximações e distanciamentos da CT&i e IA (em sexualidade humana) do currículo da educação escolar, da educação básica à pós-graduação, por meio de dados, entrevistas, pesquisas de campo, produção científica com implicações em políticas públicas sociais e educacionais, psicológicas (éticas, morais).

Cada uma das quatro perspectivas leva ao currículo da Educação Sexual. Nas duas primeiras, que são frentes teóricas, se objetiva pensar uma teorização em digissexualidade e no ser digissexual, para os estudos brasileiros. Partir de McArthur e Twist (2017), Twist et al. (2017) e Danaher e McArthur (2017), continuar com eles, mas aprofundar outras referências internacionais, bem como conceitos e categorias das ciências sociais e antropológicas, sobretudo na Epistemologia da Ciência.

Nas frentes metodológicas, voltadas às investigações empíricas e criação de técnicas de elencamento e análise de dados, valerá a seguinte máxima: serão valorizadas e incentivadas aquelas pesquisas empíricas de cunho na realidade das experiências e vivências em digissexualidade(s) e que evidenciem os (as) digissexuais, demarcadas pela cultura, tanto humana, quanto virtual ou digital (robótica) ao redor do mundo e, especial, as vivências e experiências brasileiras em sexualidade humana virtual.

São dessas frentes teóricas e metodológicas que a aproximação da digissexualidade à área da Educação Sexual se torna possível, uma vez que permite ser gerado o tema e suas possíveis problemáticas, objetos de investigação em digissexualidade, na Educação Sexual.

Do conceito e proposta metodológica da ESC (SILVA, 2020b) e as perspectivas apontadas em Silva (2021), é na Alfabetização Científica (AC), conforme Silva (2020b), que a proposta para a aproximação da digissexualidade na Educação Sexual encontra um apoio.

Um programa de pesquisa em AC é uma hipótese possível de aproximação da digissexualidade na área da Educação Sexual; esse Programa de Pesquisa em digissexualidade, na base da AC, se iniciaria sobre os conhecimentos que as pessoas possuem sobre os produtos sexuais tecnológicos da primeira onda (MCARTHUR; TWIST, 2017).

Os encaminhamentos dados aqui para as digissexualidades permitem um Programa de Pesquisa que primeiro seja direcionado a aspectos teóricos e num segundo momento seja voltado para aspectos metodológicos que tenham como finalidades curriculares a formação de um sujeito(a) alfabetizado cientificamente no tema das identidades ou das práticas em digissexualidade. Ser alfabetizado cientificamente em digissexualidade, se configura, de acordo Silva (2020a):

- Estar informado e buscar informações com base em evidências, fatos digissexuais e relativos à digissexualidade;

- Buscar a verdade sobre a digissexualidade com neutralidade em relação a aspectos pessoais, religiosos, médicos etc. Isso envolve lidar com as questões de *fake news*, má interpretação em relação a algumas postulações referentes a determinados pontos da digissexualidade e suas implicações referentes aos digissexuais e seus usos da tecnologia sexual, pois, polêmicas não faltam.

- Saber acessar e interpretar conceitos da digissexualidade, conceitos centrais e tangenciais, de relações de causa e efeito entre homens e máquinas, entre homens e homens com a máquina e, depois, as máquinas, em si e forte pauta na área de estudos da robótica, na IA.

- Desenvolver a habilidade de julgar fatos e eventos da digissexualidade, para além do posicionamento crítico, um posicionamento conceitual, intelectual.

- Diferenciar fato de teoria, construindo reflexões sérias e comprometidas com o aspecto da identidade sexual digissexual e o uso ou habilidade de recurso(s) e ferramenta(as) de digissexualidade, de uma emancipação sexual robótica.

- Eliminar qualquer possibilidade de superstição em relação aos homens-máquina o que implica uma postura centrada no aspecto da CT&i e a realidade da Inteligência Artificial.

Diante do exposto, se passa às considerações finais do texto, respondendo, estritamente, ao problema, na organização de três Elementos Demarcadores (ED) que justificam a digissexualidade como tema e problemática(s) de pesquisa na Educação Sexual e operacionalizam a sua “utilidade” para a construção de pesquisas em gênero e sexualidade, trazendo um elemento “inovador”: a máquina, a IA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se apresentam, dessa forma, como consequência de todos os argumentos, até expostos, três Elementos Demarcadores (ED) que apontam a digissexualidade como tema e problemática de pesquisa na Educação Sexual:

- ED 1: A digissexualidade compõe uma tipologia em sexualidade humana ou identidade sexual que se manifesta como integrante do campo de estudos da Educação Sexual; tal como identidade sexual se pode efetivar transposições ao currículo da educação básica, inicialmente e, num momento posterior ao ensino superior, como práticas de ensino, de extensão e de pesquisa, até a pós-graduação.

- ED 2: A digissexualidade nasce na área da Educação Sexual no Brasil como fonte de reflexões em CT&I e Inteligência Artificial (IA) que, por sua vez, privilegia a Epistemologia da Ciência como eixos possíveis de teoria e teorização para transposições ao currículo – efetividade do ED 1; pensa o humano e também os meios tecnológicos da interação homem-máquina, mas não se descarta o robô, o tecnológico e todas as implicações aí dimensionadas nessa relação virtual.

- ED 3: A digissexualidade “provoca” a Educação Sexual, no e para além do currículo, reflexões nas áreas da psicologia do humano e do(s) robô(s); dimensões éticas, dimensões de consumo e de mercados, de reflexões médicas, dentre outras, mas, sobretudo, culturais.

Digissexualidade como uma temática e (várias) problemática(s) possível, para o campo de pesquisas na Educação Sexual está em aberto no Brasil e se acredita que esses três ED são úteis para essa finalidade para projetos de pesquisa brasileiros, nas universidades, nos institutos, nos movimentos sociais e quem sabe, nos partidos políticos. Incentiva-se, assim, a formação de novos(as) pesquisadores(as) desde a graduação até a pós-graduação.

Acredita-se que o estudo nessa temática e suas originais problemáticas na Educação Sexual, no Brasil, podem trazer impactos reflexivos radicais – como nos apresentam MacArthur e Twist (2017) – mas também impactos expressivos, tal como se tem visto e discutido nos Estados Unidos e na Europa. Porém, tais radicalidades e expressividades já são presentes em toda a proposta da área da Educação Sexual, no amplo estudo em gênero e sexualidade.

Dessa forma, pensa-se e defende-se que os que se dedicarem aos estudos da digissexualidade e o sujeito(a) digissexual estarão promovendo reflexões sobre um caminho sem volta nas sociedades atuais, o caminho da tecnologia. Por outro lado, espera-se que num mundo de tantas desigualdades sociais a questão do sexo digital ou da afetividade digital (digissexualidade) seja uma possibilidade de acesso comum e a todas as pessoas o que, provavelmente, resolverá muitos problemas sociais e interpessoais, prisionais e criminalísticos, como também, fará emergir outros problemas, qual seja a relação homem-máquina e os direitos de um e de outro.

De toda forma, estamos ainda na segunda onda da digissexualidade, como processo fabril e social – não ainda de pesquisas. Será preciso interpretar melhor a primeira onda, como tema e problemática de pesquisas na Educação Sexual para depois refletir melhor e ponderar tudo que está envolvido na segunda onda com pés bem fixos nos Elementos Demarcadores (ED 1, ED 2 e ED3) aqui apresentados.

Espera-se que tais estudos possam gerar, para o contexto brasileiro, uma noção teórica e práticas em digissexualidade voltada para a transposição dos currículos da educação básica ao ensino superior, com impactos expressivos na sociedade brasileira, considerando ainda a (im)possibilidade de lidar ou não com essa “inovadora” forma ou habilidade em sexualidade humana, uma “inovadora” identidade digissexual.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. Teorias sobre o direito natural. Sua origem e desenvolvimento: elementos para uma leitura sistemática da obra de Richard Tuck. **Mulemba**, Luanda, Angola, [Online], 6 (12), 2016. Disponível em: <http://journals.opene-ndition.org/mulemba/1227> Acesso em: 20 set., 2021.

CASCAIS, F. Sexo, para que te quero? **Rizoma.net**, [s.l.], 2002, p. 166-175. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/noticias/noticias-2010/rizoma-net-acervo-disponivel-para-download-em-pdf>. Acesso em: 02 out., 2021.

DANAHER, J.; MCARTHUR, N. (eds.). **Robot sex: social and ethical implications**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. Capitalismo e esquizofrenia 1. (Coleção Trans). São Paulo: Editora 34, 1972.

HERTLEIN, K. M.; BLUMER, M. L. C. **The couple and family technology framework: Intimate relationships in a digital age**. New York, NY: Routledge, 2013.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUGER, G. F. **Inteligência Artificial: estruturas e estratégias para a solução de problemas complexos**. 4ª. Edição. Porto Alegre: Bookmann, 2004.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2009.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MCARTHUR, N.; TWIST, M. L. C. The rise of digisexuality: therapeutic challenges and possibilities. **Sexual and Relationship Therapy**, London, UK, v. 32, ed. 3-4, p. 334-343, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681994.2017.1397950> Acesso em: 24 set. 2021.

PARKER, R.; AGGLETON, P. **Culture, society and sexuality: a reader**. New York: Routledge, 2007.

RICH, E. **Inteligência Artificial**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência Artificial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.D.P. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, C. R. Digissexualidade: perspectivas de investigação em CT&I na Educação Sexual. In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Sexual**. O contexto nacional e o futuro da Educação Sexual: desafios e propostas. Evento online. De 22 a 25 de maio de 2021, Araraquara, 2021.

SILVA, C. R. **Educação Sexual 1**: gnosiologia, CT&I, alfabetização científica. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020a.

SILVA, C. R. Educação Sexual, CT&i: um breve estudo teórico e uma proposta de aplicação. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 40-50, jan./jun., 2020b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13532/9304> Acesso em: 20 set., 2021.

TWIST, M. L. C. et al. Electronic visibility management of lesbian, gay, and bisexual identities. **Journal of Couple and Relationship Therapy**, London, UK, v. 16, edição 4, p. 271–285, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15332691.2016.1238798> Acesso em: 25 set. 2021.

WINSTON, P. **Fundamentos de Inteligência Artificial**. São Paulo: Makron Books, 1992.

PETRONILHA SILVA E BELL HOOCKS INSPIRADORAS DE UMA DIDÁTICA ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA

Adriana Conceição Santos dos Santos
Edla Eggert

Resumo

Este texto é escrito em uma forma dialogada entre as duas autoras com base em alguns textos de Petronilha Silva e bell hooks somada às experiências de estudo aos temas de gênero, classe e raça da orientanda junto com a orientadora. O texto está produzido por meio do uso de perguntas e/ou questões para desenvolver o argumento do título proposto.

Palavras-Chave: Didática; Antirracismo; Antissexismo.

INTRODUÇÃO

O doutorado tem-se revelado um caminho de aprofundamento da consciência crítica com relação aos estudos antirracistas e antissexistas. Nossas histórias se cruzam pelo fio da orientação e nos fazem perceber o quanto cada uma vai aprendendo a compor o antirracismo e o antissexismo. A orientanda é negra, com uma experiência de professora e supervisora educacional com mais de 25 anos de trabalho em redes públicas municipais da grande Porto Alegre e, a orientadora, branca, professora há mais 30 anos em redes privadas comunitárias do Ensino Superior na grande Porto Alegre. E essas experiências distintas, vindas de lugares marcados por um Brasil racista que teima em manter as mulheres negras nos fios da

invisibilidade, é o que nos desafia a contar uma para outra um pouco dos nossos processos. Temos consciência da importância das leituras de textos produzidos por mulheres negras, mas só as leituras não bastam. Temos nos desafiado a pensar, discutir e produzir nosso caminho identificador das nossas consciências ingênuas para a consciência crítica (VIEIRA PINTO, 2020; FREIRE, 1983)¹⁸. Nesse sentido, a proposta desse texto é um diálogo entre nós duas, tendo por base algumas reflexões com base em textos de bell hooks¹⁹ e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva misturando nossos atuais momentos de aprendizagens antirracistas.

E.E. - Conta um pouco sobre como foi que chegastes a ler Petronilha e bell hooks e qual teu atual momento com esse tema da educação das relações étnico-raciais?

A.C.S.S. - O Ano de 2004, foi disruptivo na minha trajetória de mulher negra, quando tomei consciência de minha negritude e passei a

¹⁸ Alvaro Vieira Pinto (AVP), escreveu e publicou no ano de 1960, dois volumes intitulados, *Consciência e Realidade Nacional*, esse livro é uma das bases das produções e publicações de Paulo Freire em suas reflexões sobre a conscientização no processo de ler a palavra e ler o mundo. *A Educação como Prática da Liberdade e a Pedagogia do Oprimido*, ele cita AVP. A consciência ingênua, em breves palavras, é o que Vieira Pinto apresenta como uma das formas como cada pessoa e/ou grupo social lê a realidade, que, segundo ele é ingênua quando demonstra uma natureza sensitiva, fundamentando-se em percepções superficiais e pouco refletidas. E que passa a ser crítica (conscientização) quando desconfia das verdades apresentadas como irrefutáveis e quando consegue desocultar seu próprio entorno tornando-se atento ou atenta ao seu universo por meio de se perceber agente social e autor(a) no contexto em que vive, historicidade. Vieira Pinto desenvolve 33 pontos sobre a consciência ingênua no volume 1 da obra *Consciência e Realidade Nacional* (segunda publicação somente em 2020) e Paulo Freire desdobrará esses itens ao longo das obras produzidas entre os anos de 1967 até aproximadamente 1980. E será bem mais conhecido por meio do conceito “conscientização” muitas vezes reconhecido como autor primeiro do conceito, quando na verdade, Freire mesmo afirma basear-se na fonte de Álvaro Vieira Pinto.

¹⁹ O nome bell hooks é um codinome e tem a grafia no minúsculo por opção da própria autora. O nome civil da autora é Gloria Watkins. Portanto, bell hooks é, como ela mesma diz, ser sua “voz de escritora” (hooks, 2017, p.65). Utilizaremos a grafia em minúsculo como a autora utiliza em todos seus textos.

construir minha identidade negra. E sigo neste tempo. E essa definição intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais” foi assim denominada em função das diretrizes apresentadas pela então primeira relatora negra, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no Conselho Nacional de Educação. A conselheira, representava a luta do movimento negro que desafiou a inclusão das temáticas da negritude no currículo e na vida de docentes, estudantes e no cotidiano da escola como um todo. E, desse modo, no ano de 2004 me vi diante de um livreto de um pouco mais de dez páginas descrevendo as tais diretrizes recomendadas pelo CNE, a fim de normatizar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, este foi meu primeiro contato com a obra e o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A caminhada ficou mais intensa dois anos antes em 2002, quando após a indicação do Movimento Social Negro e de setores progressistas da Pesquisa em Educação, a professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, tornou-se a primeira mulher negra a ocupar a função de Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, onde permaneceu até 2006. Neste espaço, a professora Petronilha anunciou a mais antiga demanda de ativistas da luta antirracista: o reconhecimento e a valorização das contribuições e trajetórias dos filhos da diáspora africana e de seus descendentes no currículo escolar.

Enquanto relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a referida professora foi liderança responsável pela alteração da legislação educacional brasileira. Numa atitude inédita, por meio do Parecer, os estabelecimentos de ensino de todo o país se viram obrigados a cumprir não somente a Lei nº 10.639/03, como também o artigo 5º da Constituição Federal, que garante a crianças, mulheres e homens o direito à igualdade, à vida e à cidadania. No texto do Parecer, lê-se:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 8).

A professora Petronilha sempre salientou a relevância da Lei como impulsionadora de mudanças no nível de funcionamento socio-intelectual da educação, uma vez que ela impacta diretamente na maneira como a escola enxerga e se relaciona com os estudantes negros, segundo Silva (2007) o grupo que compunha o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou, e orientou a execução da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[...] Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 489-490).

Sua visão de mundo e da inserção das pessoas negras neste contexto por meio de ações afirmativas e do comprometimento do estado

de direito no cumprimento de seu papel para esta feita, foi o que sempre me chamou a atenção sobre sua obra e o que a fez se tornar uma das figuras mais representativas nesse contexto. O reconhecimento e a valorização da pertença negra por meio da educação segue sendo desafio na sociedade brasileira.

Estar aberta a estas aprendizagens e percepções, não foi um ato totalmente inerente e automático em minha vida, foram necessários cruzar caminhos que de fato abriram meus horizontes para inclusive aceitar desafios que mais tarde me remeteram para as descobertas de mulheres tão significativas e atuantes em minha profissão. Uma destas passagens tem a ver com o meu rumo no mestrado. Incentivada por um amigo, prestei prova para a seleção de Mestrado, no PPGEdU da PUCRS, passei na prova e fui selecionada, tive a honra de ser orientada pela professora Maria Helena Menna Barreto, em minha dissertação (SANTOS, 2005) descrevi e analisei minha experiência vivida junto aos colegas da EMEF Tiradentes, em Porto Alegre. Escola que me ensinou a enxergar meu potencial enquanto gestora e educadora, e o quanto aquelas aprendizagens mudaram minha vida profissional e a forma de me relacionar com a gestão de ensino. Esta experiência transformou minha vida, não só pelas aprendizagens adquiridas, mas pelas oportunidades dela decorridas, pois, no dia em que defendi minha dissertação, também conheci a nova Secretária Municipal de Educação, a professora Marilú Fontoura de Medeiros. Nos apresentamos e trocamos algumas poucas palavras, pois ela era parte de outra banca, mas as palavras que ela disse foram extremamente confortadoras e animadoras, pois eu estava bastante nervosa. Tempos depois, nos reencontramos na Secretaria da Educação Municipal de Porto Alegre, pois fui convidada a compor a recém-criada assessoria especial de Relações Étnicas. E me vi à frente desse desafio de elaborar um plano de continuidade na formação docente que permitisse a implantação da Lei 10.639, promulgada em 2003. E que no ano seguinte, seria normatizada pelo Conselho Na-

cional de Educação, me colocando frente a frente com a história, ideias e teorias em que a professora Petronilha B. Gonçalves e Silva é para mim, a protagonista principal.

O desafio de ter uma maior consciência de minha negritude e o significado desta representatividade, foi certamente o que mais me inquietou nesta empreitada. E o fato de poder criar situações de ensino e aprendizagens a partir das práticas cotidianas, somado ao propósito de fazer isto enquanto também aprendia a reconhecer a minha própria identidade negra e a história de meus antepassados africanos e afro-brasileiros, também foi uma grande provocação.

De lá para cá tenho transitado neste universo das transversalidades curriculares, no grande desafio de incluir temas como raça/etnia, gênero, entre outros no currículo formal das escolas e nas vidas de docentes, para os quais tive e tenho o prazer de formar. Observo que alguns se sentiram afetados pelo tema e se propuseram a transformar suas práticas, outros ainda não conseguiram entender o quão importante é esta revisão no currículo e a necessária transformação social que tal inclusão pode provocar. E esse é um sentimento que efetivamente me deixa frustrada, pois é uma sensação de incompletude e impotência frente as posturas de quem segue fazendo “vistas grossas” (SILVA, 2007) para o racismo.

Tais inquietudes me conduziram a seguir nos questionamentos e na busca de respostas, me guiando até o doutoramento, iniciado no ano de 2020 no PPGEdu da PUCRS, onde tenho buscado me reencontrar, conhecendo e me aproximando de leituras produzidas por feministas, negras ou não, no intuito de entender este contexto em que muitas perguntas ainda me parecem sem respostas. Neste contexto me aproximo, conduzida por você, minha orientadora que, com seu conhecimento e posicionamento crítico e contemporâneo, convida para o estudo e o entendimento do movimento empreendido pelas intelec-

tuais negras dentro do universo acadêmico. E bell hooks, foi uma das leituras que me impactaram sobremaneira, seja pela sua história de lutas, mas também de defesa dos direitos das mulheres e pelo antissexismo por meio da sua escrita. Para hooks (2013, p. 10), o ato de escrever “era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista.”

Compartilho com bell hooks da mesma inspiração pedagógica, ou seja, buscamos na obra de Paulo Freire, nos fundamentar na crença por uma educação libertadora.

(...) encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência como estudante. A obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo e, ao mesmo tempo, para descobrir estratégias alternativas de aprender e ensinar. Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (hooks, 2017, p. 30-31)

É no envolvimento com a obra de Paulo Freire que bell hooks foi influenciada na produção das suas “pedagogias revolucionárias de resistência” bell hooks (2017, p. 15). Fazendo de sua escrita quase uma poesia que enaltece o pertencimento das mulheres na reivindicação de seus direitos e políticas.

No entanto confesso, que ainda tenho muito a aprender com e sobre esta intelectual, que dedica sua vida e seu trabalho às discussões em torno do tema do feminismo negro, tema o qual, me remete para questões muito antigas e parecidas com os primeiros passos que dei rumo às descobertas do contexto de minha negritude.

E.E. Seria como o que bell hooks discute sobre a “autoatualização”?

Sim! A autoatualização que ela apresenta no livro (hooks, 2017) é como uma “luva” no meu atual momento da vida. Agora, no doutorado, me vejo descobrindo, ou descortinando as vendas dos olhos que me fazem consciente não só de minha negritude, mas também do protagonismo feminino que possuo enquanto mulher e negra. Assim como no estágio de docência que estou realizando nesse semestre, sob a tua supervisão em uma turma de Didática na graduação das licenciaturas, estou aprendendo a me mover nas tramas das leituras didáticas junto com as leituras de protagonismo de mulheres negras.

Pensar a sala de aula como “curadora”, como um processo formador para quem ensina e para quem aprende foi para bell hooks um soco na boca do estomago, pois ela constatou que isso não existia na academia. Como eu também observo que ainda não existe na escola. Nas palavras dela, pensar a ou o intelectual, a ou o docente,

(...) como uma pessoa que buscava ser íntegra – num contexto em que pouco se ressaltava o bem-estar espiritual, o cuidado da alma. Com efeito, a objetificação docente dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. (hooks, 2017, p.29)

E, neste diálogo, observo a importância de pensar um pouco mais sobre as coisas que acredito e faço em minha prática pedagógica. Creio que esse talvez seja meu maior aprendizado: aprender a relacionar as discussões teóricas trazidas por bell hooks, às concepções e direcionamentos práticos apontados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Minha vida profissional, desde o momento em que vem entrecruzando temáticas de gênero e diversidade étnica, tem provocado o

pensar comprometido junto aos conceitos pedagógicos. Tento o tempo todo identificar e construir ações que envolvam a formação e a qualificação das professoras e professores e da equipe diretiva das escolas no intuito de possibilitar suporte didático-pedagógico ao trabalho destes profissionais. E, assim por meio da educação, transformar a sociedade e a vida cotidiana de meninos e meninas, com a oportunidade de constituírem consciências e se libertarem das correntes de preconceitos e discriminações. Não é um sonho impossível, mas é um trabalho por vezes solitário, que me faz buscar inspiração nas palavras de Bell Hooks:

Nós aprendemos que não temos o poder de definir nossa própria realidade ou de transformar estruturas opressoras. Nós aprendemos a olhar para aqueles que são empoderados pelos mesmos sistemas de dominação que nos ferem e machucam por algum entendimento de quem nós somos que será libertador e nós nunca achamos. É necessário para que nós façamos o trabalho por nós mesmos se nós quisermos saber mais sobre a nossa experiência, se quisermos ver essa experiência de perspectivas não moldadas pela dominação (HOOKS, apud MESSIAS, 2016, p. 36).

E sigo meu caminho ainda que dentro de uma retórica que, as vezes eu me sinto um pouco sozinha, pois faço pelo coletivo aquilo que entendo ser bom para mim também. Observo que tenho um jeito de lidar com algumas situações racistas que outras companheiras ou companheiros negros não concordam. As reações deles me parecem extremamente radicais no que se refere às questões raciais. Eu entendo nossas dores e sofrimentos, entendo que temos direitos de igualdade e equidade, também me revoltos com a injustiça e o racismo, mas ainda assim não concordo com o modo de denunciar e reivindicar seja atacar. Penso que antes é necessário ensinar para oportunizar ao outro perceber que está errado e aí sim fazer as cobranças devidas, e por isso, as vezes me sinto sozinha neste modo de pensar.

Durante toda uma vida de escolaridade básica, me foram negadas informações sobre minha história coletiva, ou seja, fui impedida de entender a história de meus antepassados. No lugar desta, foram reproduzidos elementos de uma sociedade que menospreza e julga as capacidades pela cor da pele, pelo gênero ou pelas opções sexuais, discriminando-as quando não seguem um padrão pré-estabelecido. Se não fossem meus pais e, mais especificamente minha mãe, uma mulher à frente do seu tempo, que apesar da pouca escolaridade e trânsito no mundo acadêmico, foi ela que me deu os elementos necessários para suprir as lacunas deixadas pela escola. Ela possui uma cultura e uma vivência gigantes. E hoje quando olho para todos os estudantes que transitam pela escola pública o que vejo são ausências enormes, não me refiro à frequência escolar, e sim da ausência daquilo que forma estes e estas estudantes para a vida cotidiana. Observo que há uma inoperância da escola em cumprir o seu papel de formar por meio da educação. As diferentes estruturas familiares que seguem não sendo consideradas pela escola, acarretam descompassos de nossos jovens, que crescem à revelia de acompanhamento e acabem muitas vezes sendo excluídos da socialização. E se “perdem na vida”, como dizia minha avó. É por estes estudantes que penso que a transformação da escola é um espaço de luta constante, antirracista e antissexista, é necessária.

Estou convencida de que não há incompatibilidades, se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, 2011, p. 105).

E é nesse contexto de me “autoatualizar” com as leituras em hooks (2017) que participo das lutas pelo fim das desigualdades e da injustiça racial e encontro a voz inquietada e inquietante de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a ecoar nos meus pensamentos e coração. Essas mulheres, ao transitarem entre os movimentos sociais, a universidade e os órgãos governamentais, elaboram e apresentam as “pedagogias engajadas” de resistência (hooks, 2017, p. 25) comprometidas com a inclusão e a emancipação da população negra, principalmente as mulheres negras.

A.C.S.S. - E você Professora Edla, como foi que chegaste no tema do antirracismo?

E.E. - Sou grata por ter tido estudantes negras ao longo da minha experiência docente que me possibilitaram perceber o quanto minha família branca só confirmava o que a sociedade brasileira reafirmava e ainda reafirma cotidianamente: o racismo velado e também escanrado. O tema como estudo sistemático, só veio se estabelecer com mais propriedade quando em 2018 quando no PPGEduc da PUCRS, aceitei o desafio de oferecer um seminário com o tema Gênero, Classe e Raça na Educação. Foi então que estudei com as e os estudantes, Angela Davis, Lélia Gonzalez e, no ano seguinte ampliei para bell hooks, Beatriz Nascimento, Joice Berth que mais e mais fomentam a reivindicação de que já passou da hora do Brasil tratar dessas feridas. E uma das formas de encararmos essa “situação limite”²⁰ é por meio da Educação e, no meu caso da docência, da pesquisa e da extensão.

Gostaria de relatar aqui um dos primeiros encontros com o tema do racismo e do antirracismo. Foi no ano de 2004 quando tive uma estudante de Pedagogia na disciplina de História da Educação que

²⁰ Situação-limite é um conceito desenvolvido por Paulo Freire (2005) inicialmente na Pedagogia do Oprimido. Freire, nos impulsiona a encarar o racismo como um limite que nos coisifica, nos desgentifica. Esses conceitos reforçam a importância de encararmos a tradição da pedagogia opressora que ainda está instalada no imaginário brasileiro.

era negra e que iniciou sua caminhada em busca do tema sobre a população negra em São Leopoldo, RS, “berço da imigração alemã”. A partir das suas perguntas e interesse em pesquisa, a convidei para ser bolsista de Iniciação Científica. E, a partir daí meus estudos sobre o Orçamento Participativo e a vinculação das mulheres ao tema da formação cidadã, passaram a se depara com as leituras relacionadas ao racismo e antirracismo e, em especial as mulheres negras.

Uma das inquietações trazidas por Morera (2017), era a observação sobre como as professoras e professores acreditavam que podiam realizar uma prática pedagógica neutra, à parte do conjunto de preconceitos introjetados na sociedade brasileira. Segundo Cátia Moreira (2017), as suas colegas professoras, não percebiam que no ensino da História (local, regional, nacional, mundial), ao optarem por uma versão masculina, eurocêntrica, burguesa, católica/cristã, heterossexual deixavam de fora boa parte da população e, em especial, a população negra. Ao fazer esta opção, observava ela, suas colegas contribuíam na manutenção do preconceito étnico e para a deterioração da autoestima da criança negra, em especial. Morera (2017) vai na mesma direção aos argumentos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015, P.162)

Um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003; 2004a; 2004b), está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude. (SILVA, 2015, P.162)

Cátia Morera (2017) teimosamente nos mostra que, no seu projeto de conhecimento, não havia espaço para o branqueamento no

pensamento. E agora você Adriana Conceição dos Santos junto com a doutoranda Elida Rodrigues, e o mestrando Sabino Tobada, de Guiné-Bissau, desafiam para que busquemos enfrentar a negritude como o inédito-viável em um mundo **ainda** violentamente racista.

Além das estudantes, foi também por meio da ANPED em que acompanhei por meio das Assembleias Gerais, a criação do Grupo de Estudos e depois da confirmação do Grupo de Trabalho n. 21 Educação e Relações Étnico-Raciais. E por meio das orientandas que submetem e apresentaram trabalhos nas ANPEDs consigo aprender junto ao grupo dessas orientandas. As leituras das autoras negras foram enganchando umas nas outras, fazendo com que a aprendizagem siga acontecendo.

CONCLUSÃO

Estabelecer um diálogo entre nós duas orientanda e orientadora, tendo por base autoras que têm nos desafiado a pensar a vida e a sala de aula, bem como a formação docente em geral, foi um jeito de nos desafiar a estabelecermos conexões.

O antirracismo e o antissexismo são produções de conhecimento recentes a serem introduzidos no campo da Didática. Esse tem sido nosso entendimento que vai, aos poucos, criando outras formas de pensarmos nossos planos de aula, nossos currículos e nossas ações educativas.

E, para isso entendemos que nossas trajetórias se misturam, contam de si por meio dos processos que, ao contar, visibilizamos marcas pedagógicas que nos mantiveram em cativeiros. A consciência desses cativeiros é determinante para que possamos reconhecer como funciona a automatização da conformidade com o racismo e o sexismo. E, uma vez reconhecido, partir para o enfrentamento e a produção de outras posturas mais engajadas e integradoras no processo formador.

REFERÊNCIAS

MESSIAS, Marcia Biavati. **Transgredindo fronteiras através de conversas do mundo**: um diálogo entre Bell Hoocks e Boaventura de Souza Santos para arranjos contra-hegêmonicos de (r)existência. [2016]. [103F]. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.btdtd.uerj.br:8443/handle/1/15396> Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como a prática da liberdade. 2ª ed. Tradução Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MORERA, Cátia. **A educação das relações étnico-raciais treze anos após a implementação da lei 10639/2003**: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental (Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/R.S.). 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unisinos, São Leopoldo, 2017.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos. **O significado da formação para a construção do saber do professor reflexivo**. 2005. 192 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) - PUCRS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês (Org.). **Desigualdade e diferença na universidade**: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137> Acesso em: 30 set. 2021

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MORAIS, Danilo de Souza (org.). **Ações Afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes de reserva de vagas. São Carlos: EdUFSCAR, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

VIOLÊNCIA(S) NO CONTEXTO ESCOLAR: O ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA

Bruna Angélica Borges
Josiane Peres Gonçalves

Resumo

A violência é um fenômeno complexo e multicausal que atinge todas as pessoas e atravessa todas as instituições sociais, incluindo a escola. Assim, o presente estudo, de natureza bibliográfica, teve o objetivo de discutir sobre as violências presentes no contexto escolar, especialmente a violência contra os estudantes LGBTQI+. A escola não é apenas um local onde a homofobia irrompe porta adentro como uma espécie de intrusa, mas se constitui um espaço institucional de opressão homofóbica, isto é, um lócus central para a produção, reprodução e divulgação de concepções e lógicas heteronormativas. Dessa forma, a educação constitui-se como instrumento imprescindível no enfrentamento das situações de preconceitos e discriminação e na garantia de oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais.

Palavras-chave: Adolescência. Violência escolar. Homofobia.

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno complexo e multicausal que atinge todas as pessoas e atravessa todas as instituições sociais, incluindo a escola, que embora seja um lugar destinado à educação e socialização, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo.

A história de violência contra crianças e adolescentes acompanha a trajetória humana das relações sociais, no entanto, essa problemática somente começou a ser estudada no século XX, devido aos novos valores atribuídos ao modelo da família moderna. Ademais, crianças e adolescentes somente foram reconhecidos como sujeitos de direitos após a mobilização de diversos atores sociais e do Estado, além de ser um reflexo dos desdobramentos teórico-conceituais de diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, essas transformações socioculturais se refletiram na promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu Art. 227 o Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, ao estabelecer como dever da família, da sociedade e do Estado a necessidade de garantir:

[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Com isso, a Constituição Federal de 1988 criou suporte para promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é o conjunto de normas que objetivam a proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). No entanto, mesmo após 30 anos da sua criação, as disposições legais do ECA ainda são desconhecidas pela maioria da população brasileira, inclusive pelo seu próprio público-alvo, além de ser sistematicamente violado pelo próprio Estado.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, o Brasil possui uma população de 190 milhões de pessoas, dos quais aproximadamente 63 milhões têm menos de 18 anos de idade.

Com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil crianças nessa idade fora da escola, das quais 330 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%. E cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, apenas 59 terminam a 8ª série e apenas 40 finalizam o ensino médio (UNICEF, 2011).

A escola é um espaço institucional privilegiado para a construção do conhecimento, a convivência social e o exercício da cidadania, portanto, a socialização escolar possui um papel fundamental na formação dos estudantes, pois ela tem a capacidade de ampliar o conhecimento em direção à diversidade de valores existentes.

É nesse espaço que estudantes, atravessados pelas diferentes relações sociais, discursos, símbolos, representações e práticas, vão construindo suas identidades, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

A busca de uma educação que respeite as diferenças e promova a paz e a convivência harmônica, encontra-se respaldada em décadas de decisões consensuadas, compactuadas e regulamentadas no âmbito nacional e internacional.

O direito à educação para a igualdade de gênero tem base legal na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), nos seus princípios fundamentais que versam sobre a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todas/os, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais outras formas de discriminação, bem como nos preceitos da igualdade, da dignidade humana, da liberdade de expressão e o direito à educação.

Esse direito ainda está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nas Diretrizes Curriculares do Ensino

Médio (2012) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (2012), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, e na Lei Maria da Penha (2006), dentre outros.

Já no âmbito internacional, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais de direitos humanos com peso de lei: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), Metas do Milênio da ONU (2000), dentre outros.

Para tanto, foram elaboradas ao longo das últimas décadas diversas políticas públicas de promoção a equidade de gênero e enfrentamento ao sexismo e à homofobia no âmbito escolar, que se materializaram em formas de programas ou planos, como os Cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2002), Plano Nacional de Direitos Humanos (2003), o Programa Brasil sem Homofobia (2004), o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004), o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), o Programa Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005), o Programa Construindo a Igualdade de Gênero (2005), o Plano Nacional de Direitos Humanos (2006), o Programa Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas (2006), o Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual (2006), o Programa de Gênero e Diversidade na Escola (2006), o Programa Saúde na Escola (2008) e a Rede de Educação para a Diversidade (2008), dentre outros.

Contudo, o último Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014 e os Planos Estaduais

e Municipais de Educação, que estabeleceram as metas educacionais para se alcançar nos próximos dez anos (2014-2024), sofreu forte pressão política de grupos conservadores refratários às agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais, o que levou à exclusão de qualquer referência às questões de gênero do texto do PNE e em muitos Planos de Educação no país.

Dessa forma, a versão sancionada do Plano Nacional de Educação apenas prevê de forma genérica o combate às desigualdades educacionais por meio da implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas. Assim, o que poderia ser instrumento fundamental para fortalecer as bases de uma política educacional como política de Estado e possibilitar o avanço em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais, transformou-se em um marco de conservadorismo que coloca em risco um longo processo de construção e consolidação de programas e políticas públicas de promoção e igualdade de gênero e ameaça o princípio da laicidade do Estado.

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA(S)

A palavra *adolescência* tem dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades de uma importante etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou o processo de crescimento, em que o indivíduo está apto a crescer. Adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra adoeecer (OUTEIRAL, 1994).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é compreendida como a faixa etária de 10 a 19 anos, e esse também é o

critério adotado pelo Ministério da Saúde e pelo IBGE. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade completos.

A adolescência é considerada como o período de transição entre a infância e a vida adulta e é caracterizada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social. Contudo, esse crescer não se restringe às mudanças corporais, oriundas do processo evolutivo biológico e de maturação hormonal, mas sim ao crescimento interior, ao desenvolvimento psíquico, a infindável construção da personalidade e consequentemente da identidade.

Nesse sentido, Oliveira e Bossa (2001) destacam que entender esse processo de construção da identidade adolescente com seus lutos, depressão, reivindicação e luta, implica em considerar os aspectos biológicos, psicodinâmicos e sociais em permanente interação, pois é nessa fase que ocorrem grandes reestruturações do aparelho psíquico, fundamentais para a consolidação da personalidade.

A adolescência, ainda, é marcada pelas descobertas, pela busca da superação de obstáculos, pelos questionamentos dos valores e das normas familiares e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos. As novas experiências na adolescência podem desencadear sentimentos de medo, angústia e insegurança, já que é caracterizada pela intensa necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação e da independência individual e pela definição da identidade sexual.

Segundo dados do UNICEF (2011), atualmente o Brasil conta com aproximadamente 21 milhões de adolescentes, todos pertencentes a uma geração nascida sob a proteção de um conjunto de conquistas legais

Esses meninos e meninas cresceram enquanto o País ampliava e fortalecia políticas públicas voltadas à

primeira infância e à segunda infância, ou seja, do nascimento ao 11º ano de vida. Eles foram beneficiados, por exemplo, pela redução da taxa de mortalidade infantil de 52,4 óbitos por mil nascidos vivos, em 1990, para 19,3 por mil, em 2007; pela queda nos índices de exploração da mão de obra infanto-juvenil – desde o início da década de 1990, foram retirados do trabalho precoce cerca de 4 milhões de meninos e meninas³ –; e pelo aumento do acesso ao ensino fundamental, que atualmente alcança 97,9% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. Chegam, portanto, à adolescência, em sua maioria, mais saudáveis e com maior escolaridade que as gerações anteriores (UNICEF, 2011, p. 14).

Assim, os adolescentes representam para o Brasil uma oportunidade singular para se estabelecer novas prioridades, criar novas relações sociais, avançar em visões inovadoras, estabelecer novas formas de expressão, ampliar a consciência de seus cidadãos sobre questões ambientais e de diversidade e para inventar e usufruir dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação (UNICEF, 2011).

Contudo, para isso é preciso aceitar os adolescentes como atores de sua própria história, e não como objeto da expectativa dos adultos; entender que eles vivenciam uma fase de construção de autonomia, identidade, aprendizagens e descobertas; reconhecer que eles são cidadãos, que tem grande vontade e capacidade de aprender e de contribuir e que possuem as suas próprias trajetórias, histórias, jeito próprio de ser, de se expressar e de conviver.

Antes de iniciar uma discussão acerca da violência, independente da sua forma de manifestação, é necessário entender a dinâmica desse fenômeno que ocorre em todas as sociedades, permeia historicamente a vida social e possui caráter revelador de estruturas de dominação. Para isso, a violência precisa ser compreendida a partir de deter-

minações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas.

A palavra violência vem tanto do latim *violentia*, que significa abuso de força, assim como de *violare*, cujo sentido é o de transgredir o respeito devido a uma pessoa (MARCONDES FILHO, 2001).

De acordo Minayo (1994), a violência é um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial e seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade, pois conforme conceitua Campos (2008), a violência é qualquer conduta ou conjunto de comportamentos que possam causar detrimento à outra pessoa, ser vivo ou objeto.

A Organização Mundial da Saúde (2002) conceitua violência como o uso intencional da força física ou do poder real ou ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade, resultando ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Segundo Aristóteles, a violência é tudo aquilo que vem do exterior e se opõe ao movimento interior de uma natureza; ela se refere à coação física em que alguém é obrigado a fazer aquilo que não deseja, ou seja, é a imposição física externa contra uma interioridade absoluta e uma vontade livre (SANTIAGO; COELHO, 2008).

Apesar de ser um fenômeno complexo e difícil para ser conceituado, a violência é um revelador da qualidade das relações que se estabelecem entre os indivíduos, em um certo contexto social e em uma determinada situação intersubjetiva (BEZERRA JUNIOR, 2005), tendo suas raízes firmadas nas consciências individuais e nas estruturas sociais, econômicas e políticas (ANDRADE; FONSECA, 2008).

Assim, a violência contra crianças e adolescentes é uma relação de poder na qual estão presentes e se confrontam atores/forças com

pesos/poderes desiguais e incide em um contexto fundamentado na própria estruturação da sociedade, marcada pelos processos culturais que lhe são próprios (MINAYO, 2001). Ela é cometida por diferentes atores e em diferentes lugares, podendo ocorrer isolada ou simultaneamente, tendo como formas de manifestação mais comum: violência física, psicológica, sexual e negligência.

A violência física consiste no uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas, com o objetivo de ferir, provocar dano ou levar a criança ou o adolescente à morte, deixando ou não marcas evidentes. São formas de violência física: tapas, surras, agressões usando qualquer tipo de objeto, torturas, privações físicas deliberadas (de comer e de beber), confinamento, trabalho forçado e inadequado à idade e desenvolvimento da vítima.

A violência psicológica é caracterizada por toda forma de submissão da criança ou adolescente aos pais ou responsáveis por meio de agressões verbais, humilhação, desqualificação, chantagens, discriminação, estigmatização, depreciação, culpabilização, isolamento, responsabilização excessiva, indiferença ou rejeição.

A violência sexual é todo ato ou jogo sexual (homo ou heterossexual), cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosexual mais adiantado do que o da criança ou adolescente. Tem como intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual por meio de carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração. Tais práticas eróticas e sexuais são impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, por ameaças ou pela indução de sua vontade.

Já a negligência é caracterizada pela omissão dos pais ou responsáveis quanto ao provimento das necessidades básicas para o desenvolvi-

mento físico, emocional e social da criança ou adolescente. São exemplos de negligência a omissão de cuidados básicos como a privação de medicamentos, falta de atendimento aos cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra as condições adversas do meio ambiente (como frio ou calor), não provimento de estímulos e de condições para a frequência à escola. O abandono é considerado como a forma extrema de negligência.

Dados do UNICEF (2011) mostraram que a cada dia, em média 129 casos de violência foram reportados ao Disque Denúncia 100, o que quer dizer que a cada hora cinco casos de violência contra meninas e meninos foram registrados no País. Em 2013, segundo dados da Fundação Abrinq, o Disque 100 recebeu mais de 252 mil denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes em todo o país, e esse quadro pode ser ainda mais grave se for levado em conta que muitos desses crimes nunca chegam a ser denunciados.

Antigamente, a violência na escola era tratada meramente como uma questão disciplinar, depois foi entendida como delinquência juvenil e atualmente é percebida sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social. Por este viés, Priotto e Boneti (2009) denominam violência escolar como:

[...] todos os atos ou ações de violência comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos a escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 62).

Sendo assim, para melhor compreensão desse fenômeno, é necessária a observação tanto de fatores internos à instituição de ensino, como por exemplo, a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes,

as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, o sistema de punições, o comportamento dos professores em relação aos alunos (e vice-versa) e a prática educacional, quanto também os fatores externos, como por exemplo, as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida (UNICEF, 2004).

De fato, o caráter multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange a identificar os tipos de violência gerados nas escolas, e por isso recomenda-se o cuidado em não tentar isolar um único fator como possível causa ou antecedente, mas sim identificar os conjuntos ou ambientes favoráveis à violência. Além disso, as análises devem ser mais profundas e não restringir-se somente às transgressões praticadas por estudantes ou violências nas relações entre eles.

A manifestação da violência escolar pode se dar, sobretudo, por meio formas, a saber: violência contra a propriedade, violência contra o patrimônio e violência contra a pessoa. A principal expressão da violência contra a propriedade se dá por meio de roubos e furtos de material escolar, pequenas quantidades de dinheiro, celulares, óculos e bolsas, porém, a frequente ocorrência desses atos leva a escola a naturalizar os fatos, diminuir a sua gravidade e, na maioria das vezes, culpabilizar as vítimas pelo “descuido”.

A violência contra o patrimônio se manifesta por meio de atos de vandalismo, tais como, pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos. Tais atos escondem mensagens que podem ter diversos significados: a necessidade de chamar a atenção, de exibir-se para os colegas, expressar revolta ou a vontade de querer deixar sua marca no mundo (UNICEF, 2004).

Já a violência contra a pessoa refere-se àquela que pode ser expressa verbalmente ou fisicamente, como por exemplo, ameaças, brigas, violência sexual, discriminações, *bullying* e coerção mediante o uso

de armas. Uma das expressões da violência contra a pessoa consiste em promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade ou os bens de outrem. A maioria das ameaças aos professores pelos alunos é ocasionada por notas e pelas falhas disciplinares nas salas de aula, já as ameaças aos diretores geralmente acontecem quando estes recorrem a punições mais severas, como suspensões e expulsões, enquanto os agentes e inspetores de disciplina são ameaçados por aplicarem advertências e sanções por faltas disciplinares e impontualidades (UNICEF, 2004).

A modalidade de violência mais frequente na escola é a briga, que pode ser motivada por futebol, lanche, notas, apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, popularmente chamado de “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas. Há, também, rivalidades entre alunos de séries ou turnos diferentes e rivalidade entre estudantes de diferentes escolas e de distintos bairros.

Outra forma de manifestação da violência contra a pessoa é o assédio sexual, expresso em diversas formas de intimidação sexual, tais como olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições, e também de abusos, como por exemplo, propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não-intencionais, além das fofocas, frases ou desenhos nos banheiros.

VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA NA ESCOLA

A escola não é apenas um local onde a homofobia irrompe porta adentro como uma espécie de intrusa, mas se constitui um espaço institucional de opressão homofóbica, isto é, um lócus central para a

produção, reprodução e divulgação de concepções e lógicas heteronormativas, já que ao se construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos, subjetividades e identidades, reproduz padrões sociais opressivos, perpetua concepções e valores hegemônicos e legítimas relações de poder (JUNQUEIRA, 2009).

A escola, enquanto uma instituição heterossexista, é um lugar-chave para a produção de masculinidades, feminilidades e sexualidades socialmente sancionadas, uma vez que nelas predominam a presunção de heterossexualidade. Esse espaço, atravessado pela heteronormatividade presente em nossa sociedade, torna-se um local inseguro para estudantes que não possuem tais características, o que implica a urgência no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que ultrapassem o foco exclusivo no ambiente escolar (GARCIA, 2009).

Tal processo de heteronormatividade não apenas se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, mas aparece aí, mais frequentemente, associado à homofobia, conceito que embora usualmente definido como o preconceito, a discriminação, o ódio ou a aversão a pessoas LGBT, vem sendo refinado e aprofundado.

Borrillo (2009) entende a homofobia como um fenômeno social amplo e enraizado culturalmente, bastante influenciado pelas religiosidades cristãs, e como uma manifestação do sexismo, pois articula uma forma geral de hostilidade a comportamentos desviantes dos papéis sociosexuais estabelecidos, ou seja, relaciona-se com a violência de gênero ao reforçar a dominação masculina e os papéis tradicionais do masculino (viril) e do feminino (submisso). Conforme assinala o autor:

A homofobia é um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na

Alemanha nazista. Como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países. Considerado um doente, ele é objeto do olhar clínico e deve se submeter a terapias que a ciência lhe recomenda, em especial os eletrochoques utilizados no Ocidente até os anos 1960. Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária (BORRILLO, 2009, p. 18).

Nesse contexto, a homofobia assume uma função disciplinar sobre os corpos e subjetividades, por isso, o seu enfrentamento requer uma atenção que vá além do microsomo da sala de aula e da escola, implicando em um questionamento das formas de dominação associadas ao gênero e à sexualidade que atravessam todas as sociedades, particularmente a brasileira, já que o Brasil é o país que mais assassina a população LGBTQI+ no mundo (GARCIA, 2009).

Louro (2004) alerta que a homofobia nas escolas não é apenas consentida, mas é ensinada, perpassando pelos livros didáticos, pelas concepções curriculares e pelas relações pedagógicas:

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Para-

doxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. (LOURO, 2004, p. 27).

Essa realidade vai de encontro com os dados apontados pelo estudo “Revelando Tramas, Descobrimo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas”, publicado em 2009, pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, que baseou-se em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores/as do Distrito Federal, e revelou que 63,1% dos entrevistados alegaram já ter visto pessoas que são, ou são tidas como homossexuais, sofrerem preconceito; mais da metade dos professores afirmaram já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula (ABRAMOVAY; CUNHA, CALAF, 2009).

Outra pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, publicada em 2009, baseada em uma amostra de 18.500 estudantes, pais e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, mostrou que 87,3% dos/das respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual (MAZZON, 2009).

Um estudo da Fundação Perseu Abramo e do Instituto Rosa Luxemburg Stiftung, também publicado em 2009, sobre diversidade sexual e homofobia no Brasil mostrou que 92% da população reconheceram que existe preconceito contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) e que 28% reconheceram e declararam o próprio preconceito contra pessoas LGBT, percentual este cinco vezes maior que o preconceito contra negros e idosos, também identificado pela Fundação (VENTURI; BOKANY, 2011).

Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e publicada em 2016 com 1.016 estudantes LGBT, com idade entre 13 e 21 anos, revelou dados alarmantes sobre a homofobia no ambiente escolar: 60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero; 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans.

Sobre agressão/violência, essa mesma pesquisa mostrou que 73% deles/as foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero e 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. No que diz respeito à resposta da escola e ao acolhimento de estudantes LGBT, 36% dos/das respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões e segundo 64% dos/das estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola a este respeito, ou desconheciam tal existência (ABGLT, 2016).

Conforme Louro (1999), a homofobia na escola está presente em diferentes graus e formas, como por exemplo, no livro didático, na queixa escolar, na chamada, nas brincadeiras e piadas aparentemente inofensivas e até usadas como instrumento didático, nos bilhetinhos, nas carteiras, na sala dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais, nas quadras e paredes dos banheiros.

Nesse sentido, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de

forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21). Por isso, o estudo e o combate à homofobia nas escolas exigem uma visão crítica que foca não somente o ambiente escolar e seu cotidiano, mas as relações de poder que atravessam os campos de gênero e sexualidade e sua articulação com outras formas de dominação, como aquelas relacionadas à classe, raça/etnia e idade.

De acordo com Seffner (2009), para possibilitar a inclusão de estudantes LGBT é fundamental que a estrutura escolar passe por uma modificação, sobretudo com relação aos seus membros e regras estabelecidas, visto que é impossível educar num ambiente de agressão, que constantemente, por meio das suas normas, rotinas e ambiências produz e reitera concepções e lógicas homofóbicas.

Dessa forma, os tratamentos preconceituosos, as medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais surgem de maneira sorrateira ou ostensiva em todos os espaços da escola, expressando-se através das piadas, das ridicularizações, das brincadeiras, dos jogos, dos apelidos, nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras e nos banheiros (JUNQUEIRA, 2012).

O heterossexismo e a homofobia ainda se expressam por meio dos livros didáticos, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadora, afloram-se nas salas dos professores, nos conselhos de classe e nas reuniões de pais e mestres e constituem-se num poderoso mecanismo heterorregulador de objetificação, silenciosa dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão (JUNQUEIRA, 2012).

Assim, o espaço escolar, enquanto uma instância de reprodução das lógicas homofóbicas, compromete a inclusão educacional e a

qualidade do ensino, já que seus efeitos se refletem no padrão das relações sociais entre estudantes e profissionais da educação; interferem nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produzem intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimulam a simulação para ocultar a diferença; geram desinteresse pela escola; produzem distorção idade-série, abandono e evasão; prejudicam a inserção no mercado de trabalho; ensejam uma visibilidade distorcida; vulnerabilizam física e psicologicamente; tumultuam o processo de configuração e expressão identitária; afetam a construção da autoestima; influenciam a vida socioafetiva; dificultam a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza suas/seus filhas/os (BRASIL, 2009).

Além de prejudicar o rendimento dos estudantes que são alvo de preconceito e discriminação direta, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, revelou uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto de estudantes, ou seja, ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações compromete-se o rendimento escolar médios de todos/as estudantes (JUNQUEIRA, 2012). Todo esse quadro concorre para fazer da escola, como observa Louro (1999):

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 1999, p. 30).

No entanto, a escola ao mesmo tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e à heteronormatividade, também se apresenta como um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos.

É nesse espaço que estudantes, atravessadas/os pelas diferentes relações sociais, discursos, símbolos, representações e práticas, vão construindo suas identidades, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil já implementou políticas fundamentais para a melhoria das condições de vida na infância, reduzindo a mortalidade infantil, combatendo a exploração da mão de obra de crianças e quase universalizando o acesso ao ensino fundamental. No entanto, ainda é preciso ampliar e aprofundar essas conquistas, principalmente à atenção e proteção aos adolescentes, que vêm sendo negligenciados por aquele que tem o dever e prioridade absoluta em protegê-lo: o Estado.

Diante das graves consequências que as diversas formas de violência causam ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes fora e dentro da escola, é necessário sensibilizar e capacitar os profissionais que trabalham na educação para lidar com essa problemática e, principalmente, conscientizá-lo da sua responsabilidade frente à prevenção, enfrentamento e erradicação da violência escolar.

Nesse sentido, ainda é fundamental a integração da escola às Redes de Proteção da Violência contra Crianças e Adolescentes, como uma forma de contribuir para o fortalecimento e para a ampliação das ações de enfrentamento à violência e envolver as famílias e comunidades nesse processo de mobilização para proteção, garantia e promoção de direitos.

Por ser um espaço público, a escola é um local onde os estudantes podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em contextos públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. Assim, sendo o estigma e a discriminação barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo, eles não devem ser admitidos nesse ambiente, pois não existem pessoas menos ou mais merecedoras de estar na escola e nela estudar (SEFFNER, 2009).

A escola não é o único local em que estudantes aprendem sobre as questões relativas à cidadania e diversidade, contudo, deve ser o local onde os jovens possam expressar suas opiniões acerca da temática e terem oportunidades para confrontarem seus conhecimentos prévios com a literatura e a pesquisa científica disponível. O discurso escolar possui um caráter científico e daí a importância de manter um canal de diálogo aberto sobre esses temas na escola.

Nesse sentido, para a efetiva inclusão dos estudantes LGBTQI+, não basta apenas garantir o acesso à educação, mas é necessário garantir a sua permanência e o seu êxito, o que implica ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são esses estudantes, suas questões e seus problemas e suas necessidades de conhecimentos, já que o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens.

A escola é um lugar de aprendizagens e os professores devem conduzir sua relação com os estudantes no sentido de explorar as possibilidades desta capacidade de aprender. Dessa forma, não é possível educar num ambiente de falta de respeito, onde a agressão, tanto física quanto verbal, é uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade (SEFFNER, 2009).

A educação constitui-se como instrumento imprescindível no enfrentamento das situações de preconceitos e discriminação e na garantia de oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A.; CALAF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ANDRADE, C. J. M.; FONSECA, R. M. G. S. Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. **Rev. esc. enferm.** USP [online], vol.42, n.3, p. 591-595, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

BEZERRA JUNIOR, B. C. A violência como degradação do poder e da agressividade. In: **Pensando a violência com Freud**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, 2005.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMPOS, L. F. L. Projeto e relatório de pesquisa. Em L. F. L. Campos (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. **IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

JUNQUEIRA, R. D. **A pedagogia do armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Educação*. n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAZZON, J. A. **Principais resultados**: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

MARCONDES FILHO, C. **Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira**. Perspectiva: São Paulo, 2001.

MINAYO, M. C. S. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 7-18, suplemento 1, 1994.

MINAYO, M. C. S.. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S. (Org.). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005, p. 21-42.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (orgs.). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra, 2002.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PRIOTTO, E. P; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

SANTIAGO, R. A.; COELHO, M. T. A. D. **A violência contra a mulher**: Antecedentes Históricos. Salvador: Unifacs, 2008.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.125-140.

UNICEF. **O Bê-á-Bá da Intolerância e da Discriminação**. Sistema de Notificação da Violência em Escolas Públicas. Brasília, 2004.

UNICEF. **Situação da Adolescência Brasileira 2011– O Direito de Ser Adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, 2011.

VENTURI, G.; BOKANY, V. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**: Intolerância e respeito às diferenças sexuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

A BNC-DIRETOR ESCOLAR COMO COMPONENTE DA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andréia Nunes Militão
Fabio Perboni

Resumo

Argumenta-se, neste capítulo, que a BNC-Diretor Escolar aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 4/2021 é componente fulcral da reforma da formação de professores em andamento desde 2016. A proposição da BNC-Diretor Escolar apoia-se em dois normativos provindos do Governo Bolsonaro para a formação de professores: Resolução CNE/CP 2/2019 e Resolução CNE/CP 1/2020 que dispõem, respectivamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A partir da análise da BNC - Diretor e do Parecer CNE/CP nº 4/2021 que a fundamenta no âmbito do CNE, depreende-se que os seus referenciais e sua escrita afastam, sobremaneira, a atuação do diretor escolar dos princípios da gestão democrática. Soma-se a esse aspecto, a materialização da fragmentação da formação de professores, uma vez que a formação do gestor escolar passa a ser descolada da formação docente.

Palavras-Chave: Formação. BNC-Diretor Escolar. Reformas.

INTRODUÇÃO

A “crise global da democracia” (AVRITZER, 2019) e a decorrente ascensão de lideranças políticas de viés populista de direita, em âm-

bito mundial, gerou uma tensa ambiguidade: conquanto os ocupantes dos cargos majoritários aceitem participar do pleito eleitoral, uma vez eleitos, passam a atacar as instituições democráticas.

[...] a nossa crise não é uma crise única e separada dos dilemas globais da democracia que estão ligados ao fato de que existe uma deslegitimação da representação e uma deslegitimação do sistema político. Ainda assim, a crise da democracia brasileira é diferente porque, na verdade, é uma crise num país que tem uma trajetória ambígua em relação à democracia no longo prazo. Essa trajetória ambígua se expressa na introdução tardia do sufrágio universal no nosso país, na instabilidade democrática no período entre 1946 e 1964, no fato de que nós somos o primeiro país da América do Sul a romper com as regras da democracia no início dos anos 1960 e com a maneira como foi possível reverter elementos democráticos nessa conjuntura entre 2013 e 2019.

Esse tensionamento foi também problematizado por Pochmann (2017) ao asseverar que o período democrático experienciado na Nova República (1985 a 2016) possibilitou a materialização das políticas públicas em sintonia com o Estado de bem-estar social. Contudo, esse elemento, “não se mostrou o suficiente para sustentar o regime democrático em face à formação social tradicional com bases conservadoras e autoritárias” (POCHMANN, 2017, p. 318).

Destaca-se que durante as três décadas (1985 e 2016) todos os presidentes tiveram como baliza política o respeito ao Estado Democrático de Direito, portanto, “os governos se pautaram pela legitimidade democrática e pelo cumprimento da Constituição Federal de 1988, que representou um marco inédito na história do país, bem como moldou um padrão de políticas públicas ao longo do ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 319).

Esta ruptura tem como marco temporal a deposição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, processo que deflagrou o golpe-jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2016) em curso, provocando “sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 318).

A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes. (POCHMANN, 2017, p. 318).

O governo de Michel Temer (2016-2018) promove uma série de reformas institucionais “que desconstituem o padrão de políticas públicas conformado desde a transição da ditadura civil-militar”, levando desse modo a alteração do “padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática aponta para uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país”.

É neste bojo que se tem a assunção do projeto neoliberal e neoconservador com características. Para Pochmann (2017, p. 325), “a emergência de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário termina por apontar para o esgotamento do ciclo político da Nova República”.

Deve-se, ainda, destacar que “A inflexão também se dá nas condições internas do país em face ao avanço das reformas das políticas públicas que as tornam convergentes com o atendimento dos interesses da menor parcela da sociedade” (POCHMANN, 2017, p. 325).

Essa mudança de cenário anuncia uma intensa agenda regressiva no âmbito das políticas públicas, notadamente, daquelas direciona-

das para a educação, engendrando uma reforma educativa de viés neoliberal e neoconservadora. Esse processo se materializa na aprovação da Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que congela os investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos. Medida governamental que tem como rebatimento a inviabilização do cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

Complementar à esta mudança mais geral têm-se a admissão, pelo Congresso Nacional, da Medida Provisória n. 746/2016 emanada pelo Governo Temer, dando origem a Reforma do Ensino Médio. A MP n. 746/2016 configurou um primeiro ataque ao campo da formação de professores: normatizou a figura do “notório saber”, portanto, passou a admitir que sujeitos sem formação profissional específica pudessem exercer a docência em cursos de formação técnica e profissional. Esta medida foi aprovada como Lei n. 13.415/2017, mantendo os elementos reformadores da MP.

Confirmando a natureza reformista neoliberal e neoconservadora, o Governo Temer aprovou na sequência a Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a BNCC para o Ensino Médio (BNCC-EM). Depreende-se que este ato normativo atenta contra o conceito de educação básica presente na LDB/1996 e passa a se impor como indutora das políticas educacionais em geral. A BNCC-EM foi aprovada um ano depois, de forma apartada da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, assumindo um rompimento com a padronização do currículo nacional, uma vez que propõe uma nova organização por área do conhecimento, ausente nas proposições anteriores calcadas na organização disciplinar dos conteúdos.

Ressalta-se que desde o início do Governo Temer teve entrada no âmbito das políticas de formação de professores o recurso das “bases” que devem necessariamente estar em sintonia com o que apregoa

a BNCC. Esse recurso normativo facilita sobremaneira a definição dos conteúdos na educação básica e no ensino superior, impõe o controle do trabalho docente e afere-se via avaliação externa e em larga escala o seu cumprimento.

CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNC-DIRETOR ESCOLAR

A proposição da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), via aprovação do Parecer CNE/CP nº 4/2021, apoia-se em dois normativos provindos do Governo Bolsonaro para a formação de professores: Resolução CNE/CP 2/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica -, conjuntamente com a Resolução CNE/CP 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Este constructo normativo é recorrentemente justificado pela necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP 2/2017 e pela Resolução CNE/CP 4/2018.

Argumenta-se que no bojo das reformas macroestruturais instadas por dois governos de viés conservador - Michel Temer e Jair Bolsonaro -, tem-se a “[...] emergência de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário termina por apontar para o esgotamento do ciclo político da Nova República” (POCHMANN, 2017, p. 325), instalou-se também um processo de reforma educacional com desdobramentos para a formação de professores. A partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar “[...] o padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática

aponta para uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do re-
ceituário neoliberal ao país” (POCHMANN, 2017, p. 324).

No governo Temer (2016-2018), a reforma educacional cen-
trou-se na educação básica, notadamente, na aprovação da BNCC -
Educação Básica (BRASIL, 2017) e BNCC – EM (BRASIL, 2018). Mais
recentemente, no Governo Bolsonaro (2019 a 202-), a aprovação de
normativos direcionados para a educação superior confirmam um pro-
cesso de ampla reforma educacional.

Longe de ser um fenômeno exclusivamente brasileiro, essas
reformas se alinham ao cenário mundial de equiparação das políticas
educacionais à lógica de mercado. Lessard e Carpentier (2016) anali-
sam um cenário mundial, em que os sistemas de ensino, após décadas
de um processo de ampliação de acesso e massificação das oportuni-
dades educacionais, passam a ter como referencial políticas públicas base-
adas na eficácia e na eficiência caracterizadas, entre outros elementos,
pela responsabilização dos agentes e pela prestação de contas.

Esse processo não ocorre de modo linear, caracterizando-se pela
complexidade e pode ser captada com base em um referencial que dis-
cute as políticas de regulação, compreendida a partir da definição de
Reynolds (1988), como regulações de controle construídas “a partir do
topo” (institucionais) e regulação autônomas construídas “a partir da
base” (da ação), têm-se, portanto, várias regulações que “são ao mesmo
tempo concorrentes e complementares” (LESSARD; CARPENTIER,
2016, p. 112).

No campo das políticas de Estado e das políticas educacionais,
em específico, essas formulações decorrem das concepções da Nova
Gestão Pública (NGP) que se desenvolvem a partir da década de 1980,
como proposta de gestão ligada aos princípios mais amplos do neoli-
beralismo. Apesar da diversidade das proposições, essas iniciativas se

caracterizam por princípio comuns, presente em uma agenda de reformas, conforme assevera Afonso (2009):

Dessa agenda fazem parte estratégias políticas, econômicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (new public management), e a redefinição dos direitos sociais (AFONSO, 2009, p. 101-102).

A NGP se caracteriza por sua abrangência mundial, embora, conforme destacam Verger e Normand (2015), não há uma unicidade nesta perspectiva, pois as propostas, os marcos regulatórios e os programas educativos configuram-se de forma diferente de acordo com a realidade local. Portanto, não podemos apresentar a NGP como um bloco ou um modelo único para todos os cenários. O programa da NGP não implica na saída do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas trata-se de um replanejamento das funções governamentais na gestão desses serviços. O replanejamento do Estado, na perspectiva de Dale e Gandim (2014, p. 7), implica na sua redução e na sua modificação, sendo que a “[...] maior mudança na forma do Estado é sem dúvida sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de ‘nova gestão pública’”.

A NGP não configura uma proposição educacional, mas sim uma proposta mais geral de administração do Estado. Ao romper com as práticas até então instituídas, procura, do ponto de vista teórico-prático, elaborar uma proposição em que a gestão do público se aproxime ao máximo dos mecanismos e dos princípios que regem a administração das empresas privadas e das regras de mercado.

Evidentemente que a educação pública é fortemente impactada pela implementação dessas proposições, visto que as instituições edu-

acionais com administração estatal, mantidas pelos recursos públicos e geridas pelos servidores públicos passam a ser tratadas pelos reformadores empresariais da educação como exemplos de ineficiência, apontados ainda como causa dos mais variados problemas identificados nos sistemas de ensino.

Tem-se, portanto, arranjos variados para a administração e para o financiamento das instituições educativas, com estabelecimento de contratos de gestão por resultados, cessão das instituições para entes de direito privado (fundações, ONGs, organizações sociais entre outras). Paralelamente, novos processos se tornam campo de atuação destes agentes, que também assumem funções antes desempenhadas pelos entes públicos. Variados estudos passam a nomear esses processos como criação de um quase-mercado, pelo seu caráter subsidiário da atuação estatal, que financia a ação de entes privados para a gestão dos sistemas públicos de ensino. Exemplo dessa dinâmica pode ser observada no trabalho de Perboni, Militão e Di Giorgi (2019) ao nomear o quase-mercado da avaliação educacional, destacando a:

[...] pertinência dos estudos sobre os arranjos entre o Estado e as organizações privadas em relação a estas avaliações, que envolvem diferentes processos, tais como: elaboração e aplicação das provas, divulgação dos resultados, formação de equipes técnicas e de docentes para compreensão dos mecanismos das provas e seus resultados e toda a logística e expertise que envolve cada uma dessas etapas. (PERBONI; MILITÃO; DI GIORGI, 2019, p. 04).

No mesmo sentido, Souza e Sarti (2014) organizam obra que analisa o mercado da formação docente, destacando os processos que transferem para os entes privados a formação dos docentes, por meio da compra de cursos e materiais, organização de seminários entre outras atividades.

Considerando os normativos esparsos emanados pelo CNE que, à primeira vista, sugerem uma política fragmentada, ganham novo significado quando analisados em seu conjunto. Neste contexto, uma diretriz para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP 02/2019) uma diretriz para a formação continuada de professores (Resolução CNE/CP 01/2020) e o atual parecer que propõe uma BNC – Diretor Escolar (Parecer CNE/CP 04/2021) e ainda a BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental e a BNCC para o Ensino Médio, compõem os elementos centrais para compreensão desse conjunto de ações.

Se por um lado as já citadas normativas da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em conjunto com a BNCC do Ensino Médio representam a desestruturação do conceito de Educação Básica (CURY, 2002), por outro as diretrizes da formação inicial da formação continuada e a matriz diretor escolar, se implementadas, impactarão fortemente a formação dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019, tem como pressuposto central que os cursos de formação de professores devem ser padronizados, seguindo os princípios fortemente prescritivos deste normativo que, a grosso modo, procura atrelar a formação inicial de professores ao que está apregoado na BNCC e sua aplicabilidade, diminuindo a importância das questões teórico-epistemológicas próprias de cada disciplina ao diluí-las na área de conhecimento, além de não prever nenhum tipo de articulação da formação inicial com a formação continuada e com a formação dos gestores, que ficaria relegada à outros espaços.

A partir desses referenciais, torna-se possível analisar os desdobramentos da promulgação da BNC - Diretor para a política de formação inicial e continuada. Importante considerar que o próprio Parecer, ainda aguardando homologação por parte do MEC, se propõe a “estruturação de diretrizes e referenciais de atuação para a gestão escolar” (BRASIL, 2021, p. 1).

BNC-DIRETOR ESCOLAR: ARTEFATO DA REFORMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considera-se, neste texto, o Parecer CNE/CP 4/2021 referente a *Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar)*, para gestão de qualidade da educação, como parte da reforma da política de formação de professores que se encontra em curso. Este documento tem como proposição central, a redefinição de parâmetros para a atuação e a formação dos gestores, afirmando-se como “referência para a organização curricular dos cursos e programas destinados à sua [do Diretor] Formação Inicial e Continuada” e servindo para os sistemas de ensino como “instrumento de orientação” para os “processos de recrutamento, seleção, provimento, nomeação, acompanhamento e avaliação de desempenho” dos diretores.

Em contraposição ao que determina a legislação vigente, tem-se presente no Parecer CNE/CP 4/2021, a concepção empresarial de administração, calcada na Nova Gestão Pública (NGP), que aplica os princípios da administração pública à condução das políticas estatais. Na BNC – Diretor, a gestão democrática aparece timidamente, dando lugar às expressões mais afeitas ao referencial da NGP, concepção de gestão caracterizada orientada por princípios da administração privada, dando centralidade à figura do diretor em detrimento das práticas participativas.

Constata-se que a gestão democrática quando comparece no documento, não tem em sua gênese uma ideia de participação ativa na tomada de decisões, ou seja, comparece no texto do parecer uma acepção de democracia mitigada, uma democracia de baixa intensidade.

Este aspecto pode ser percebido a partir do excerto onde enumera-se as atribuições do diretor segundo a LDB/1996. Apresentado como segue:

Vale ainda lembrar que de acordo com a LDB, cabe ao Diretor Escolar conduzir todo o processo educacional que garante a funcionalidade da instituição educacional, sendo responsável pela: (a) condução do projeto pedagógico, (b) sustentabilidade administrativo-financeira, (c) articulação com famílias e comunidades, (d) controle das atividades acadêmicas, (e) cumprimento dos planos de trabalho, (f) processo das avaliações internas e externas, (g) motivação da equipe escolar, (h) organização escolar, (i) conservação da infraestrutura e equipamentos escolares e (j) representações escolares. (BRASIL, 2021, p. 09).

A LDB/1996, em seu artigo 14 estabelece como uma atribuição do sistema de ensino:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996).

As funções que na LDB, são atribuídas à escola, aparecem no texto do parecer como funções do diretor escolar, como se não existe a previsão legal da gestão democrática em que as decisões sobre o funcionamento da escola devem ser tomadas de forma coletiva.

No contexto das diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação que promovem a reforma da política de formação dos professores, a BNC-Diretor apresenta na minuta da resolução seu objetivo, que vai muito além da atuação do gestor, constituindo-se em referencial para formação inicial e continuada dos gestores:

Art. 5º A BNC-Diretor Escolar **deve ser referência para** a organização curricular dos cursos e programas destinados à sua Formação Inicial e Continuada, sejam eles oferecidos por instituições formadoras,

públicas e privadas, sejam oferecidos por órgãos federais, estaduais, distrital e municipais dedicados à capacitação em serviço desses gestores educacionais. (BRASIL, 2021, p. 24).

Constata-se que a formação do diretor se constitui em alvo de mudanças desde a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2019 que, dentre outros elementos, altera a formação inicial ao propor no interior dos cursos de Pedagogia dois percursos formativos, sendo um multidisciplinar para a formação de professores da educação infantil e outro para a formação de professores para os anos iniciais. Condiciona a formação do gestor escolar a inclusão de mais 400 horas ao curso de Pedagogia e a possibilidade desta formação ocorrer no âmbito da pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*.

A análise do teor do documento evidencia que a proposição da formação e atuação dos gestores está ancorada na perspectiva da NGP, relegando a gestão democrática à um segundo plano. Nos limites deste texto, apresenta-se na sequência alguns excertos que comprovam essa afirmativa. Ao citar insuficiências na formação inicial das escolas públicas e insuficiências na formação inicial dos docentes para atuação na direção escolar, o Parecer propõe novos referenciais para enfrentar esses desafios. O excerto evidencia esta proposição: “É consenso de que a figura desenhada para o Diretor Escolar há décadas não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros” (BRASIL, 2021, p. 1).

Conquanto se localize a alteração da proposta elaborada pela SEB/MEC de Matriz Nacional Comum de Competências para Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) no âmbito do CNE, permaneceu a concepção de gestão assentada na gestão empresarial. Embora mencione a gestão democrática, em sua minuta de Resolução, constata-se que esse não é o foco de sua

proposição, denotando-se a presença de uma linguagem empresarial em todo o texto normativo, diferindo em substancialidade e concepção da gestão democrática:

Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2021, p.1)

Retira, dessa forma, o que está consignado nos normativos nacionais – CF/1988, LDB/1996 e PNE/2014-2024 – dos sistemas educacionais legislarem sobre a gestão democrática, pois impõe parametrizar “os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar”, passando pela formulação de políticas para a formação inicial e continuada até questões atinentes à avaliação de desempenho (BRASIL, 2021, p. 4).

O Parecer CNE/CP nº 4/2021 aporta-se em referenciais assentados em competências amalgamadas em dimensões, atribuições, práticas e ações atinentes a concepção de liderança escolar. Recorre a produções emanadas por organismos internacionais tais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que impõem “padrões para a aprendizagem, o trabalho docente e o trabalho dos Diretores Escolares”.

Embora o documento cite o trabalho coletivo e a gestão democrática, seu teor se aproxima fortemente dos referenciais da NGP, com responsabilização do diretor pelos resultados da escola e sua colocação

na condição de líder, “[...] lidere o desenvolvimento profissional docente continuamente, em articulação com a coordenação pedagógica da escola, de maneira a garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2021, p. 6).

Integra o Parecer, a Minuta de Projeto de Resolução que institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) e a matriz com a indicação de quantitativos de competências gerais, competências específicas do Diretor Escolar e uma matriz contendo 95 “atribuições, de caráter flexível, fundamentadas nas quatro dimensões: Político-Institucional, Pedagógica, Administrativo-Financeira, e Pessoal e Relacional” (BRASIL, 2021, p. 11).

Desta extensa listagem, a menção à gestão democrática é praticamente ausente, figura apenas em uma das competências gerais, uma vez nas competências específicas e duas vezes na lista de 95 atribuições destinadas ao diretor escolar. Embora outras atribuições remetam à participação, a figura do diretor assume centralidade e a responsabilidade no processo de condução da escola que, desta maneira, é deslocada de espaços democráticos como, por exemplo, os conselhos de escola, as APM e espaços similares. Estes, inclusive são citados apenas em quatro atribuições do diretor escolar, sendo duas ligadas ao planejamento e ao controle financeiro e uma ao processo de avaliação.

Consta, ainda, como atribuição do diretor a tarefa de “Elaborar e conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas”. Depreende-se que o conselho escolar, grêmio estudantil e Associação de pais e professores como espaços de recepção de informações e não como espaço de decisão política (BRASIL, 2021, p. 32). Confere-se, assim, a centralidade do diretor que deve elaborar e conduzir o processo de avaliação e apenas informar as instâncias participativas, que podem assim discutir os resultados, porém sem participar do processo.

A BNC – Diretor Escolar apresenta um extenso rol de competências e atribuições para os diretores escolares, entretanto, cabe identificar os pressupostos que embasam esse documento. Neste sentido, percebe-se que a figura do diretor assume uma centralidade nos processos internos da escola, contrapondo-se ao funcionamento da gestão democrática e, complementarmente, sua perspectiva de gestão pressupõe uma redução da autonomia da instituição de ensino em seu funcionamento, o que por si só já é um elemento que impede o funcionamento para uma efetiva participação democrática da comunidade nas decisões da escola, visto que as definições centrais passam a ser exógenas à própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da BNC - Diretor e do Parecer CNE/CP nº 4/2021 que fundamenta no âmbito do CNE, depreende-se que os seus referenciais e sua escrita afastam, sobremaneira, a atuação do diretor escolar dos princípios da gestão democrática.

Por outro lado, uma análise para além do texto, visualizando como este se insere no arcabouço legal da formação de professores permite-nos vislumbrar uma proposta fragmentada de formação, em que a formação do gestor escolar é descolada da formação docente, esta por sua vez é esvaziada de reflexão teórica mais consistente e centra-se nos conteúdos da BNCC. Enquanto a formação de diretores segue uma perspectiva de constituição de liderança, alheia à construção de processos participativos na escola.

Constata-se que esta proposição para a formação dos diretores escolares rompe com a unidade da formação do diretor sem, no entanto, indicar qual seria o *locus* de formação deste profissional, fragmenta a concepção de formação contida na Resolução CNE/CP 02/20215, e instaura uma proposta de formação para os gestores, calcada em princípios da NGP, que corrompem e deturpam o princípio constitucional de uma gestão democrática das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 4, de 11 de maio de 2021**. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2020 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DALE, Roger; GANDIM, Luís Armando. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

LESSARD Claude. CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros. (Org.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e21/ 1-24, 2019. DOI: 10.5902/1984644434678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34678>. Acesso em: 13 out. 2021.

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

REYNOLDS, Jean-Daniel. Les régulations dans les organisations: régulation de controle et régulation autonome. **Revue Française de Sociologia**, vol. 29, 1988. p.5-18.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

SOFRIMENTO/ADOCIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL²¹

Kássia Rafaela Golfeto

Marilda Gonçalves Dias Facci

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Resumo

Este capítulo possui como temática central o adoecimento de professores, e tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em duas universidades públicas do estado do Paraná, sobre o processo de adoecimento docente no Ensino Superior, tomando por base teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, inicialmente abordamos acerca do sofrimento docente; em seguida dissertamos sobre alguns pressupostos da Teoria da Atividade de Leontiev e, então, apresentamos os dados obtidos na pesquisa com professores. Concluímos ao término desta exposição que as condições atuais do trabalho vêm contribuindo com adoecimento docente, uma vez que esse não se identifica mais no processo de desenvolvimento do seu trabalho, modificando a configuração da sua atividade e a constituição da personalidade.

Palavras-Chave: Adoecimento. Professores. Ensino Superior

²¹ Financiamento da pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Bolsa de Iniciação Científica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da temática do sofrimento/adoecimento do professor no Ensino superior e encontra-se vinculado a pesquisa institucional intitulada: “*As contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento do professor no Ensino Superior*”²². Por sofrimento/adoecimento estamos entendendo, neste texto, como a ocorrência de uma desorganização ou desintegração do psiquismo, na qual ocorre modificações na personalidade, na hierarquização dos motivos e nas funções psicológicas superiores, tomando como referência os estudos de Leontiev (1978a, 1978b) e Zeigarnik (1979, 1981).

Compreende-se, ao longo do estudo, que o sofrimento/adoecimento docente não está atrelado apenas às características orgânicas e biológicas dos profissionais, mas também aos fenômenos históricos e sociais que extrapolam as barreiras da academia, os quais acarretam ao trabalhador sentimentos negativos, como angústia e ansiedade, em relação à sua prática profissional (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SOUZA; LEITE, 2011; ESPER, 2019). Dessa forma, entendemos que o sofrimento dos professores

[...] é resultado de um processo complexo que, embora pertencente ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado com as especificidades dessa atividade laboral e com o contexto social e organizacional onde esse trabalho é realizado. Assim, tanto a saúde quanto o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho)

²² Projeto coordenado pela Profa. Doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, com financiamento do CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa. Agradecemos a professores e acadêmicos de graduação de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que participaram da equipe que desenvolveu a pesquisa.

e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor (REBOLO et al., 2020, p. 215).

Destarte, temos observado que o sofrimento/adoecimento dos professores é um fato presente também nas instituições de ensino da educação básica e em universidades brasileiras. Em estudos desenvolvidos por alguns estudiosos como Assunção e Oliveira (2009), Leite e Souza (2011); Esper (2019); Esper et al. (2020), Facci, Urt e Barros (2018), verifica-se que o fenômeno do sofrimento/adoecimento, por vezes, está atrelado ao afastamento do trabalhador de seu cargo, às demandas advindas da produção e as condições atuais de trabalho da classe docente. À vista disso, justifica-se a importância dessa temática que vêm assolando a classe docente brasileira, em específico a que trabalha no Ensino Superior.

Dessa maneira, objetivamos com este capítulo, apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em duas universidades do estado do Paraná, sobre o processo de sofrimento/adoecimento docente no Ensino Superior público. Para isso, inicialmente abordaremos sobre o sofrimento/adoecimento docente; em seguida traremos alguns pressupostos da Teoria da Atividade de Leontiev, então, apresentaremos dados obtidos na pesquisa com professores do Ensino Superior.

O TRABALHO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE

Assim como as escolas, o trabalho docente vem sofrendo inúmeras modificações em decorrência dos cortes financeiros destinados à educação, adjunto dos fatores históricos e sociais relacionados às novas políticas educacionais que regem o contexto da atividade docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; DUARTE, 2020). Dessa forma, a fim

de compreendermos o exercício do professor e, assim, o sofrimento/ adocimento da classe, faz-se necessário refletirmos acerca das configurações as quais o trabalho dos docentes se encontra.

Atualmente, a atividade desempenhada pelos docentes apresenta-se limitada no seu desenvolvimento, uma vez que se exige um exercício voltado à capacitação dos jovens ao modo de produção vigente e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, conforme discute Esper et al. (2020). Praun, Batista e Machado (2020), complementam expondo que “ao avançar sobre os portões das escolas, a dinâmica neoliberal rompeu parte importante das barreiras que ainda se interpunham à plena submissão da educação às injunções do mercado” (p. 353). Dessa forma, áreas destinadas à reflexão crítica, como a Ciências Humanas, encontram-se cada vez mais sucateadas dentro das academias quando comparadas às demais áreas do conhecimento tidas como essenciais à produção, como as Ciências Exatas (DUARTE, 2020). Tem validade, muitas vezes, áreas de conhecimento que produzem lucro.

Nessa direção, observamos que o professor pode se encontrar alienado de sua função, uma vez que sua participação no processo de ensino-aprendizagem não se faz mais de modo livre, ativo e crítico, acerca da socialização do conhecimento construído pela humanidade, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003, 2005), acarretando sentidos que não se atrelam a essa significação social da profissão, conforme analisam Urt et al. (2020) e Cantarelli, Facci e Campos (2017).

Acoplado a esse cenário, percebemos uma maior exigência e intensificação acerca das atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente universitário, sendo estas avaliadas constantemente por métricas quantitativas, as quais consideram as inúmeras funções desempenhadas pelos docentes nas instituições de ensino, como as produções e desempenhos acadêmicos, as tarefas administrativas e burocráticas, as

atividades pedagógicas, dentre outras. O produtivismo, segundo Piolli, Silva e Heloani (2015), passa a ocorrer, na busca incansável dos docentes de atingirem metas de produção bibliográfica. Para Bernardo (2014), o produtivismo é resultado das leis de mercado que são caracterizadas pela competição e produtividade exacerbadas, o que traz influência na situação de precariedade subjetiva dos docentes, que leva ao desgaste mental.

Ademais, ressaltamos que a intensificação das atividades vivenciada pelos professores contribuiu para o prolongamento da jornada de trabalho, fazendo com que suas atividades se tornem incompatíveis com a carga-horária contratual estabelecida, ultrapassando os horários destinados ao lazer e descanso dos profissionais da educação. Como afirma Marx (2008), quando trata do estranhamento dos homens na relação de trabalho, no sistema capitalista, o homem é exaurido em suas forças; o trabalho invade seu espaço de descanso.

Contudo, faz-se necessário salientar que, mesmo diante das inúmeras funções desempenhadas pelos professores dentro das instituições de ensino, o número de contratações de profissionais efetivos para o exercício do cargo é baixo, já que, atualmente, elege-se como modo contratual as terceirizações e a flexibilização do trabalho, fenômenos que desencadeiam sentimentos de angústias e incertezas aos profissionais docentes (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Nessa seara, percebemos que, conforme Urt et al. (2020), Esper (2019) e Pessoa (2018), a atividade dos professores configura-se em um cenário de intensa desvalorização social e institucional, caracterizado pela precarização, desmonte do ensino público brasileiro, escassez de materiais e infraestrutura, superlotação em salas, indisciplinas dos alunos, baixa remuneração, alta rotatividade entre os profissionais, contenção de verbas destinadas ao ensino, pesquisa e extensão, dentre outros fatores que estão presente na atuação docente e contribuem para o adoecimento dos professores.

Cenários como estes são salientados também em estudos acerca da temática na América Latina, como o de Treviño e Jiménez (2010), Reyes, Varas e Zelayac (2014), Domínguez et al. (2009) e Lemos et al. (2019), os quais, semelhantes as pesquisas brasileiras, pontuam a relação do adoecimento dos professores a rotinas exaustivas e estressantes que, por vezes, limitam a realização e desenvolvimento das atividades docente no ambiente escolar.

Nessa linha de estudo, Piolli, Silva e Heloani (2015), a partir de pesquisas publicadas sobre as práticas adotadas para cumprir as metas estabelecidas nas universidades, identificaram que os docentes apresentavam os seguintes sintomas físicos e emocionais:

[...] físicos (dores na coluna, arritmia, palpitações, hipertensão e problemas na garganta, na vesícula, na pele e renais) e emocionais (ansiedade, nervosismo, irritabilidade, depressão, síndrome do pânico, impaciência, instabilidade emocional, choro fácil, ciclotimia, sentimentos de inutilidade, isolamento no trabalho, culpa, ressentimentos, frustrações e/ou desesperança, medo, insegurança, indiferença, despersonalização, angustia, frieza, conflitos identitários, desmotivação e cansaço), geralmente aliados à preocupação excessiva (PIOLLI, SILVA E HELOANI, 2015, p. 602)

Adjunto a esse exposto, salientamos ainda, a violência vivenciada pelos docentes por parte das instituições estaduais, tendo como destaque o episódio sofrido pelos professores estaduais paranaenses no dia 29 de abril de 2015, este marcado por intensa repressão às manifestações realizadas pelos trabalhadores, os quais exigiam a garantia de seus direitos contratuais e melhores condições de trabalho e ensino (CARVALHO; BARROCO, 2017).

Diante dessa conjuntura, trabalhadores da educação vivenciaram “sentimentos de dor, derrota, sofrimento, impotência, frustração,

humilhação, desvalorização e desesperança” (CARVALHO; BARROCO, 2017, p. 148), além de enfatizarem a intensa depreciação dos docentes pela sociedade. Contudo, mesmo diante desse cenário desgastante e adoecedor, vemos a busca dos docentes por “formas de resistir a esta opressão e marginalização” (CARVALHO; BARROCO, 2017 p. 160), e assim, quiçá, dispor de um novo cenário crítico para a construção e realização do trabalho docente no Brasil.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROCESSO DE ADOECIMENTO

Compreender o sofrimento/adoecimento do professor a partir da Psicologia Histórico-Cultural demanda considerar a materialidade, as condições histórico-sociais que interferem no desenvolvimento do psiquismo, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos motivos que incitam a ação dos homens na realidade.

Ao longo do desenvolvimento, no convívio histórico-social com os pares, as funções psíquicas passam a complexificar-se, formando as denominadas funções psicológicas superiores (FPS), as quais, conforme Martins (2020) originam-se em decorrência das “transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (p.15).

Dessa forma, o trabalho possibilitou ao homem elaborar em seu psiquismo comportamentos humanizados, voluntários e complexos, proporcionando a passagem das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Contudo, atrelado a essa atividade, Vigotski, segundo Martins (2020), enfatiza a importância dos signos, os quais, para o autor, são fatores indispensáveis na modificação do

psiquismo humano, uma vez que os signos possibilitam as transformações dos impulsos “automáticos” em voluntários, além de estabelecer meios artificiais que auxiliam na mediação das atividades realizadas (MARTINS, 2020; TULESKI; EIDT, 2020). Salientamos o desenvolvimento da linguagem que, em decorrência da assimilação dos signos, complexifica-se, tornando-se um meio cultural de comunicação com os pares, que possibilita aos indivíduos abstrair os conceitos apreendidos, modificando também seu pensamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996). De acordo com Martins (2020), o processo de apropriação dos signos culturais ocorre somente na interação social com outros indivíduos, visto que esses auxiliam na apreensão dos significados atribuídos culturalmente aos objetos.

À vista disso, faz-se necessário enfatizarmos a importância da etapa educacional e do trabalho docente no processo de assimilação e internalização dos signos constituídos socialmente, uma vez que o intuito destinado à atividade dos professores e, conseqüentemente ao ensino, é a perpetuação ativa e crítica dos conceitos construídos e adquiridos pelas sociedades nos processos culturais, sistematizando-os e mediando-os no processo de ensino-aprendizagem (PESSOA, 2018; MARTINS, 2020).

Ainda, ressaltamos a importância do acesso universalizado da educação a todos os sujeitos, visto que, por estarmos inseridos em uma sociedade com desigualdades, nem todos os conceitos e objetos elaborados pela humanidade estão ao alcance do conhecimento de todos os indivíduos (LEONTIEV, 1978a). Nessa direção, Martins (2020, p.20) complementa que “[...] sem ensino o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado.” Sendo assim, compreendemos que, o processo de apropriação dos signos pela cultura, educação e tra-

balho, possibilita ao indivíduo superar as condições naturais as quais suas atividades são realizadas, criando novos modos e meios de fazer as atividades e, assim, suprir as necessidades biológicas e sociais latentes.

Acoplado a essa concepção, faz-se necessário definirmos o conceito de atividade e atividade dominante/guia denominado por Leontiev (1978a). Conforme o autor (1978), no decorrer do desenvolvimento o homem realiza diversas atividades, as quais surgem com o intuito de sanar as demandas emergentes em seu contexto histórico-social. Assim, diferente de outros processos desenvolvidos pelo indivíduo, a atividade ocorre em decorrência de uma necessidade, sendo essa a condição inicial para a sua realização (LEONTIEV, 1978a; TULESKI; EIDT, 2020).

Adjunto a esse fenômeno, desencadeia-se o motivo da atividade, isto é, “aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada atividade” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 45). Em outras palavras, ao surgir uma necessidade latente, faz-se imprescindível almejar um objeto que supra essa demanda. Esse objeto torna-se o motivo da atividade, ou seja, aquilo que incitará à ação da atividade (LEONTIEV, 1978a; TULESKI; EIDT, 2020).

A ação, segundo Leontiev (1978a), “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (p. 316). Dessa forma, ao observarmos uma atividade, notamos que essa é composta por um agrupamento de ações conscientes, que interligadas visam o motivo da atividade. Além disso, faz-se necessário salientar que essas ações se organizam em operações que “possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 48).

Compreendemos que a atividade, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, configura-se em necessidade + motivo + ação + operação. À vista disso, ao longo do desenvolvimento inúmeras atividades são realizadas pelos indivíduos a fim de suprir demandas existentes, no entanto, somente as atividades denominadas como guias/dominantes proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no sujeito, uma vez que ela “[...] condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978a, p. 312).

No caso do adulto – o professor, participante de nossa investigação – a atividade principal é o trabalho. O trabalho deveria ser a forma de relação com a realidade que possibilitaria o desenvolvimento do docente, mas na sociedade capitalista, com a exploração do trabalhador, conforme vimos discutindo no primeiro item deste capítulo, com a precarização do trabalho, muitas vezes a atividade de ensinar leva ao sofrimento/adoecimento.

Respalhando-se no conceito de atividade estudado por Leontiev, no método experimental e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, Zeigarnik em seu livro “Introducción a la Patopsicología” (1979) aborda o adoecimento psíquico a partir do contexto histórico-social o qual o indivíduo está inserido, extrapolando assim, as concepções de adoecimento presentes nas teorias biologicistas e individualistas de sua época.

Nessa direção, Esper (2019) disserta que Zeigarnik estabelece aos motivos duas características - incitadora e motivadora – e essas em conjunto regulam a atividade humana de modo consciente. Uma alteração na motivação da atividade faz com que ela se altere, e consequentemente, modifique a personalidade, podendo levar ao adoecimento psíquico. Assim, a autora afirma que “[...] a vida profissional de

muitas pessoas adoecidas é afetada porque seus motivos pessoais estão modificados e não porque elas não possuem capacidades intelectuais” (ESPER, 2019, p. 77).

Dessa forma, ao considerar a formação da personalidade a partir das relações sociais e do contexto histórico-social, Silva e Tuleski (2015) complementam que o modo de produção vigente em nossa sociedade, tendo como destaque nesta pesquisa o trabalho docente, vem acentuando o adoecimento dos trabalhadores, uma vez que estes se encontram alienados e estranhos a sua produção laboral por não se reconhecerem no processo de execução do trabalho. Assim, o trabalhador não visualiza em sua ação um motivo que supra suas necessidades pessoais, mas apenas uma via de conseguir sobreviver às demandas sociais. Nessa perspectiva, Silva e Tuleski (2015) enfatizam que:

Se o ser humano se humaniza no interior das relações sociais por meio de sua atividade vital e metabólica com a natureza – o trabalho –, quando esta forma de atividade encontra-se alienada e precarizada, as possibilidades para o desenvolvimento pleno da personalidade humana encontram-se obstaculizadas. (p. 209).

À vista disso, podemos inferir que, as condições alienantes e precarizantes do trabalho afeta não somente o desempenho laboral do trabalhador, mas também a constituição de sua personalidade, visto que ela se forma na relação com os outros seres sociais, na assimilação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e na configuração das atividades (SILVA; TULESKI, 2015). Sendo assim, ao estar alienado de sua atividade e adoecido, funções como a memória, atenção e pensamento alteram-se, visto que essas necessitam de demandas e motivos para se desenvolverem (ZEIGARNIK, 1979).

Zeigarnik (1979) fala que ocorre, no caso do adoecimento, uma alteração na hierarquia dos motivos. O indivíduo deixa de se guiar por

motivos que conduziam suas atividades, alteram seus pontos de vista, seus valores, atrelados esses aspectos ao funcionamento das funções psicológicas superiores, que podem sofrer uma desintegração. A pessoa, segundo a autora, pode permanecer indiferente em relação a coisas que antes lhe interessavam, deixam de regular seu comportamento voluntariamente, altera a forma como lida consigo mesma e com o entorno social. Dessa forma, segundo Zeigarnik (1979), altera-se a relação dos sujeitos com a realidade e a sua personalidade também sofre alterações. O sistema de significação também é alterado. Assim, partindo dos pressupostos sobre o sentido e significado, como constituidores da consciência, conforme expõe Leontiev (1978a), podemos dizer que ocorre um divórcio entre sentido e significado, ocasionando um processo de alienação, característico da sociedade capitalista.

A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Conforme relatamos na introdução desde capítulo, os dados apresentados neste trabalho fazem parte de uma pesquisa mais ampla que envolveu a participação de 176 professores de sete universidades públicas do Estado do Paraná e 39 de instituições públicas de Mato Grosso do Sul - três campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Também foram realizadas 25 entrevistas com professores. Os dados apresentados neste capítulo constituem-se em um recorte do estudo desenvolvido. Neste trabalho vamos relatar informações obtidas com professores do Ensino Superior público, do Centro de Ciências Humana de uma universidade da região norte do Paraná e outra da região centro sul deste estado.²³

²³ O presente estudo foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá e aprovado – Parecer: 2.547.732.

A pesquisa consistiu na aplicação de questionários e realização de entrevistas online, àqueles docentes que se disponibilizaram no término do formulário a dar continuidade à participação no estudo. Os formulários dos questionários foram elaborados pelo dispositivo Google Formulário (<https://docs.google.com/forms/u/0/>), os quais contêm 27 perguntas. Estes foram enviados aos professores no mês de março de 2020, obtendo 52 questionários. Ainda, tivemos 23 docentes que aceitaram participar da entrevista. Contudo, destes 23 docentes, apenas cinco foram selecionados, uma vez que priorizamos como análise o adoecimento psíquico atrelado ao exercício da atividade docente. Destes, apenas três responderam ao e-mail referente à segunda etapa e participaram das entrevistas.

Em relação aos dados de identificação, tivemos a participação de 52 docentes, 26,9% são do sexo masculino e 73,1% do sexo feminino. As idades variaram entre 27 anos e 67 anos, sendo a de maior prevalência entre os professores, as idades entre 38 e 47 anos (40,38%), seguidas do intervalo de 48 a 57 anos (36,53%). Em terceiro lugar o período de 27 a 37 anos (11,53%) e, em quarto, as idades entre 58 e 67 anos (9,61%).

Todos os participantes possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que a maioria dos participantes possui doutorado (75%), seguido pelo pós-doutorado (13,46%), mestrado (9,61%) e especialização *lato sensu* (1,92%). A maioria dos professores leciona a no mínimo 10 anos, sendo entre os períodos de 11 a 20 anos (38,46%) e 21 a 30 anos (25%), seguidos pelos intervalos de 1 a 10 anos (30,76%) e 31 a 40 anos (5,76%). Dos participantes, 61,5% dos docentes lecionam nos cursos de pós-graduação.

Para apresentar parte dos resultados do estudo, explanaremos, neste capítulo, sobre três eixos temáticos, que foram analisados e discutidos a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. São eles: 1) *O adoecimento e o trabalho docente*; 2) *O adoecimento docente e a*

utilização de medicamentos; 3) *Medidas de enfrentamento ao adoecimento docente*. As informações referem-se tanto a questionários recebidos como a entrevistas realizadas.

O ADOECIMENTO E O TRABALHO DOCENTE

A fim de compreendermos neste item os problemas de saúde que acometem os docentes universitários e a relação com o exercício do professor, realizamos as seguintes perguntas: *Você tem algum problema de saúde? Se sim, qual ou quais?; Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da sua(s) atividade(s) profissional(is) como docente?; Você tem alguma hipótese sobre o(os) motivo(s) do seu adoecimento? Qual(is)?; Há situações específicas em que sua doença se manifesta? Quais?; Você considera que a atividade docente influenciou no seu problema de saúde? Em caso positivo, do seu ponto de vista, de que forma isso ocorreu?*

Dos participantes da pesquisa 34 docentes (65,3%) afirmaram ter algum problema de saúde. Pelas respostas fornecidas, identificamos que os problemas de saúde mais relatados foram os seguintes: ansiedade e problemas gástricos (sete respostas), seguido pela hipertensão/pressão alta (seis respostas), depressão e problema de coluna (quatro respostas cada), hipotireoidismo (três respostas), diabetes, alergias, colesterol alto, insônia, enxaqueca, tendinite e problemas nas articulações (duas respostas cada). Houve o relato de outros problemas que foram citados com menor frequência (uma resposta cada), como dores crônicas, esclerose, labirintite, fotofobia, calos nas cordas vocais, etc.

Faz-se mister nos atentarmos que 13 das respostas obtidas estão associadas a problemas psíquicos como: ansiedade (sete respostas), depressão (quatro respostas) e insônia (duas respostas). Ademais, salientamos o fato de que muitas alergias, problemas gástricos e enxaqueca

podem estar relacionados a situações de estresse vivenciadas, muitas vezes, no ambiente de trabalho. Desta forma, rememoramos a pesquisa realizada por Esper (2019), a qual 52 professores universitários participaram, sendo que 21 responderam possuir algum problema de ordem psíquica como depressão, ansiedade, transtorno do humor, Síndrome de Burnout, estresse, entre outros.

Outro aspecto muito significativo observado, foi de que 48% dos professores entrevistados relataram que o processo de adoecimento teve o seu início após a atividade docente, além de citarem como hipótese desencadeadora do sofrimento o stress/desgastes emocionais/tensão/nervoso/angústia (14 respostas); a sobrecarga de trabalho (seis respostas); as condições em que a universidade e o país se encontram (quatro respostas); o tempo prolongado sentado/em pé (quatro respostas); o movimento repetitivo, a falta de exercício físico, os fatores genéticos (três respostas cada); as exigências pessoais e profissionais, as condições precárias de trabalho, o envelhecimento, a alimentação inadequada, o desrespeito/desvalorização com a carreira (duas respostas cada) entre outros fatores que apareceram com menor frequência.

Evidenciamos também que das 27 respostas obtidas, 17 estão relacionadas ao exercício docente, sendo apenas nove respostas associadas a fatores biológicos ou pessoais. Identificamos que o sofrimento psíquico entre os professores é uma realidade nas universidades brasileiras, o qual possivelmente vem se intensificando devido ao excesso de trabalhos dos professores e aos cenários de desvalorização e precariedade que a educação se encontra imersa e que, por vezes, refletem no estado de saúde do trabalhador docente. Facci e Esper (2020, p. 53) enfatizam que, “a busca de unidade entre aquilo que o professor crê ser o papel da educação e o que exerce ou é forçado a exercer, causa intensos incômodos, e essa é, em nosso entendimento, a gênese de grande parte de seus sofrimentos e adoecimento [...]”.

Assim, Silva e Tuleski (2015) sinalizam que as exigências ao modo de produção vigente em nossa sociedade vêm intensificando o processo de alienação do trabalhador em relação a sua atividade laboral, produzindo um estranhamento do sujeito perante sua produção e, desse modo, o seu sofrimento, já que ele não reconhece seus motivos no desenvolvimento de suas atividades. Em relação a esse aspecto, ressaltamos a fala de uma professora que evidencia o seu processo de adoecimento com as condições de trabalho:

Eu tenho ansiedade generalizada, eu comecei a sentir a ansiedade, ter os primeiros sintomas em função do volume de trabalho, então eu precisava fazer muita coisa em pouco tempo, porque a gente é contratada para fazer “x” atividades, mas no fim não é isso, a gente faz muito mais que isso, trabalha muito mais do que é contratada, e eu não conseguia dar conta de tudo, isso me deixava frustrada, pensava que eu não era uma boa profissional, porque eu não conseguia terminar os meus afazeres, então essa sobrecarga na verdade teve um processo muito negativo no meu aspecto psicológico e acabou desencadeando uma doença psicossomática (Entrevista, professora A).

Por meio da análise das informações coletadas, observamos que situações estressantes/aborrecimentos/brigas aparecem com maior frequência entre as situações em que a doença se manifesta (12 respostas), seguido pelos períodos avaliativos/final ou começo de semestre (quatro respostas), períodos de grandes demandas (três respostas), acúmulo/excesso de trabalho, reuniões, subir/descer escadas, longo período em pé/sentado (duas respostas cada), entre outras situações que foram citadas com menor frequência.

Assim como na pesquisa realizada por Esper (2019), no presente estudo, ora o estresse é citado como causa do adoecimento, ora como sintoma deste. Desta forma, nós corroboramos com a definição da au-

tora acerca do estresse, o qual para ela é “como um sintoma, uma reação do professor às múltiplas e adversas condições em que realiza seu trabalho” (ESPER, 2019, p. 122).

Ressaltamos que um percentual significativo de professores informou que se encontram adoecidos, em decorrência de seu trabalho, isto é, da docência. Isso evidencia a relação do sofrimento/adoecimento dos professores com as condições de trabalho as quais ele vem se desenvolvendo. Sustentando essa relação, salientamos que ao serem indagados acerca da influência da atividade docente no problema de saúde, 17 dos 34 docentes que responderam a pergunta, disseram sim a essa associação.

À vista disso, destacamos a fala de uma professora, a qual evidenciou seu sofrimento com as demandas do trabalho:

Eu já tive um episódio de ataque de ansiedade e depressão quando eu era chefe de departamento, tinha projetos para fazer, aula, publicar, aluno coordenar... eu entrava em sala de aula simplesmente apagava, eu não lembrava o que eu tinha que falar, e eu sempre levava um segundo plano [...] (Entrevista, professora B).

Nessa perspectiva, Zeigarnik (1979) contribui com a reflexão ao trazer sua compreensão sobre o adoecimento. Para essa autora, o adoecimento se apresenta como uma modificação na hierarquização das atividades e, conseqüentemente, na personalidade do indivíduo. Então, ao adoecer, o sujeito remodela suas necessidades e motivos, uma vez que aqueles considerados primordiais ao sujeito antes do adoecimento passam a ser vistos como secundários, bem como, observa-se nesse processo a criação de novos motivos e necessidades que desencadeiam a realização das atividades.

Falamos de mudança na personalidade quando, por influência da enfermidade, se estreitam no paciente

os interesses, diminuem as necessidades, quando se faz indiferente frente aquilo que antes o inquietava, quando suas ações perdem a finalidade, quando seus atos se fazem ilógicos, quando o homem deixa de regular sua conduta e não está em condições de pensar adequadamente suas possibilidades (ZEIGARNIK, 1979, p. 108- tradução nossa).

O ADOECIMENTO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS

Buscamos aqui analisar o uso de medicamentos pelos professores participantes da pesquisa. Para tanto, foram realizadas as seguintes perguntas: *Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? Em caso positivo, quais?; Que efeito(s) positivo(s) você considera que o medicamento proporciona a você?; Que efeito(s) negativo(s) você considera que o medicamento proporciona a você?*

A partir da análise dos dados identificamos que 34 professores (65%) fizeram ou fazem uso de medicamentos nos últimos 12 meses. Remédios para diabete (três respostas), para artrose (duas respostas), anestésicos (duas respostas) apareceram com maior frequência. Também foram citados, pelo menos uma vez, remédios prescritos em tratamentos psicofarmacológicos, totalizando 10 remédios mencionados pelos docentes.

Semelhante aos dados expressivos obtidos nesta pesquisa, a qual foi realizada com professores do Ensino Superior, o estudo desenvolvido por Mezzari (2017) com professores da Educação Básica, também identificou que entre os participantes, 47% fizeram uso de medicamentos no período analisado e, que 59% consideraram o processo de adoecimento relacionado ao exercício de trabalho docente. Para a autora, esses dados evidenciam a presença dos remédios nos diversos contextos de nossas vidas, dentre eles o escolar.

Facci e Esper (2020), ao tratarem desta temática, enfatizam que a medicalização em nossa sociedade vem crescendo gradativamente, uma vez que se busca por soluções rápidas aos problemas advindos das múltiplas esferas de nossa existência. Assim, por vezes, condições e vivências adversas do considerado “normal” são compreendidas a partir de uma perspectiva biológica, a qual desconsidera em sua análise os inúmeros aspectos sociais que circundam cada sujeito.

Dessa forma, problemas advindos de fatores socioculturais, como as condições de trabalho as quais os professores desenvolvem sua atividade, passaram a serem vistos por uma perspectiva médica, a qual, em sua maioria, direciona a raiz do problema ao indivíduo. É, portanto,

[...] por meio do discurso moralizador da medicalização na vida das pessoas que esse processo adentra a instituição escolar, adquirindo características e nomes diferentes, os quais à primeira vista não são percebidos como uma forma de controle social. Quando se trata da moralização das condutas humanas, afirma-se que a produção humana acompanha a produção dos comportamentos e sentimentos humanos. Os professores vêm, em larga escala, sendo medicalizados, como uma forma de controlar os variados sentimentos que estes têm em relação a suas vidas e ao ambiente de trabalho, sentimentos que os fazem adoecer (MEZZARI, 2017 p.48/49).

Outro aspecto questionado aos 34 participantes que usavam medicamento foi sobre os pontos positivos e negativos de medicamentos. Quanto aos positivos a resposta mais frequente, foi o fato deles proporcionarem normalidade/estabilidade/controle dos sintomas (24 respostas), seguido por ajudar no sono (quatro respostas), manter a serenidade para lidar com as dificuldades da profissão (duas respostas), além de serem relatados a melhoria de qualidade de vida e ajuda no metabolismo (uma resposta cada). Isso mostra que os docentes, em

sua maioria, veem o uso do medicamento como positivo ao amenizar os efeitos ocasionados pelo adoecimento/sofrimento. Almeida e Gomes (2014) afirmam que na atualidade está havendo uma ampliação dos limites do patológico com a redução dos limites na normalidade. Para os pesquisadores, as indústrias farmacêuticas, na busca de vender mais, contribuem para essa ampliação do patológico. Compreendemos, como Almeida e Gomes (2014) que esse processo de medicalização, quando consideramos um uso abusivo de medicamentos para lidar com questões que vão muito além do aspecto biológico, estão fortemente relacionadas com a questão do trabalho.

Com isso, nossa intenção não é a de relativizar a importância do uso de medicamentos para doenças de caráter biológico/hereditário, mas sim de problematizar a utilização indiscriminada de remédios para situações que ultrapassam o campo da medicina. Entendemos o uso dos medicamentos como um caminho auxiliar no controle dos sintomas somáticos e psíquicos desenvolvidos, todavia, ressaltamos a importância de práticas que possibilitem a análise do adoecimento para além dos aspectos individuais, isto é, que considerem os fatores sócio-históricos do trabalho docente e, assim, quiçá, possibilitem a modificação dos fatores que vêm contribuindo com esse cenário adoecedor. Para Barroco, Facci e Moraes (2017), essa forma cada vez mais individual das pessoas vivenciarem seus problemas e conflitos é intensificada pela ascensão da medicalização na sociedade. Assim, segundo as autoras, os medicamentos para docentes, pais e filhos se apresentam como uma opção apresentada como confiável, visto que ao “médico tem sido destinado - e isso pode ser facilmente observado - o serviço pouco louvável de prescrever medicamentos que pouco ou nada têm a ver com patologias físicas” (p. 23).

Em relação aos pontos negativos, 14 professores expressaram que não observaram nenhum efeito negativo em relação ao uso de me-

dicamentos. Contudo, houve uma quantidade significativa de respostas que denunciavam efeitos negativos acerca do uso de remédios como: a dependência ou risco de dependência química (cinco respostas), problemas no sono e/ou sonolência (três respostas), comprometimento da memória/cognitivo e alteração no peso (duas respostas), entre outras respostas com menor frequência.

O que nos chama a atenção, é o fato de que o uso de remédios vem ganhando espaço em todas as esferas da vida, mesmo sendo estes na maioria das vezes desencadeadores de vários efeitos negativos e, como muito bem expõem Barroco, Facci e Moraes (2017) pouco ou nada contribui para o enfrentamento e resolução do adoecimento e sofrimento do indivíduo, no caso aqui do professor. Segundo Suzuki, Leonardo e Leal (2017), o medicamento acaba sendo o principal “recurso utilizado para a resolução de qualquer problema, mesmo sendo este de ordem sociocultural, configurando um uso abusivo e exacerbado da medicação em fatos da vida que são de natureza social” (p.45).

Assim, fazemos novamente o destaque de que não somos contrários ao uso de remédios para tratar doenças de ordem biológica, nossa ponderação encontra-se ante ao desenfreado processo de medicalização que tem adentrado em todas as esferas da vida, sobretudo no âmbito educacional com a medicalização do professor e do aluno.

MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO AO ADOECIMENTO DO-CENTE

A fim de compreendermos e darmos voz aos professores acerca do adoecimento que vem acometendo a classe, perguntamos a eles *que medidas/ações de enfrentamento poderiam ser realizadas para auxiliar no não adoecimento do professor(a)?*

A partir das respostas dos docentes identificamos que as medidas de enfrentamento apontadas com mais frequência foram condições melhores de trabalho, sem o produtivismo que resulta de cobranças exageradas por produção (sete professores); carga horária compatível com o contrato de trabalho, aliviando a carga horária excessiva de atividades a serem realizadas (sete professores); acompanhamento médico e psicológico/equipe de atendimento (sete professores). Além disso, mencionaram necessidade de políticas de valorização do professor (seis respostas), contratação de efetivos/funcionários/ aumento número de docentes (quatro respostas), empatia/respeito (três respostas), apoio institucional/estado (três respostas). Outras formas, ainda de enfrentamento citadas por pelo menos dois professores foram: prevenção, criar um ambiente mais agradável, diminuir a pressão em torno da produção científica, RH preparado para lidar com as doenças do trabalho, fim da burocracia.

Como podemos observar as formas de enfrentamento apresentadas demandam transformações tanto na organização do trabalho, como apoio para os problemas relacionados ao adoecimento, seja por meio de acompanhamento médico e psicológico, pela instituição, como maior valorização da atividade docente. Formas de enfrentamento que caminham em direção a enfrentamentos mais coletivos do que individualizados.

Nessa seara, Ijara e Reyes (2016) ressaltam como possibilidade de manejo ao adoecimento, a criação de departamentos e grupos nas organizações, os quais possibilitariam a realização de espaços de apoio e convivência que viabilizem o diálogo profissional acerca das experiências vivenciadas no trabalho, além da realização de atividades preventivas adjuntas a promoção e tratamento dos aspectos geradores do sofrimento. Conforme os autores (2016), esse manejo acerca do sofrimento docente “facilitaria para os professores gerar sentido de

pertencimento frente a instituição e confiança interpessoal” (p. 41, tradução nossa).

Assim, tomando por base os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que parte da premissa que o sujeito se torna humano a partir de relações que estabelece com a sua realidade social, entendemos o adoecimento docente, em sua maioria, como um fenômeno histórico-social, o qual vem sendo acentuado devido ao cenário de intensa precarização, desvalorização e exaustão de suas atividades. Dessa forma, compreendemos, como muitos dos profissionais que responderam essa questão, que para amenizarmos o sofrimento vivenciado pelos docentes, faz-se necessário um olhar que extrapole o individual, isto é, que contribua com mudanças no ambiente de trabalho docente, produzindo condições laborais dignas e reconhecimentos acerca da atividade desenvolvida. Sobre este aspecto, Praun, Batista e Machado (2020) dissertam que:

Um reencontro entre estudantes, professores e escola precisa ser tecido à luz de outro projeto de educação e de sociedade, com fios que tecam uma trama na qual o coletivo, reafirmado, seja também o espaço de construção, significação e respeito às individualidades. Uma escola onde o conhecimento esteja a serviço da criatividade e da vida, devolvendo ao trabalho sua essência transformadora e humanizadora. (PRAUN; BATISTA; MACHADO, 2020, p. 372).

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando falamos, então, em adoecimento e sofrimento do trabalhador, sobretudo do professor, não podemos deixar de trazer para o debate a categoria trabalho, que na sociedade capitalista se apresenta como alienado e, portanto, desumanizador. Marx (1988), ao tratar do

estranhamento que o trabalhador vivencia, comenta que o trabalho deveria ser a atividade que impulsiona o homem no desenvolvimento das suas potencialidades, mas não é isso o que vem ocorrendo na história dos homens. A partir da divisão do trabalho, no contexto em que o homem se tornou um apêndice do processo de produção, que se tornou, ele mesmo uma mercadoria, não se pode afirmar que o trabalho possibilita o desenvolvimento omnilateral.

Neste sentido, Lima (2011, p. 31-32), afirma o seguinte:

O trabalho alienado, entretanto, não coincide com o trabalho enquanto atividade vital humana, conforme o sentido preconizado pela filosofia marxiana. Assim, podemos afirmar que a efetivação da atividade vital, social e consciente, objetivada de forma universal e livre, descaracteriza-se mediante as relações alienadas de trabalho, afastando o homem da condição de sujeito da própria história.

Assim, de acordo com a autora, o trabalho que teria em sua configuração o papel primordial de promover humanização dos indivíduos, na sociedade capitalista acaba assumindo a função de desumanizar o indivíduo, visto que desconfigura-se ante ao “domínio de alguns homens sobre os outros, a exemplo do que ocorre na sociedade de classes pautada na propriedade privada dos meios de produção, passando a caracterizar-se como trabalho alienado” (LIMA, 2011, p.34). Para a autora, a sociedade capitalista, tem se consolidado “pelo aprofundamento da dominação do homem pelo homem, mediante a expropriação do trabalho alheio, cada vez mais os indivíduos se encontram submetidos a processos alienantes e alienados” (p. 34).

Não obstante, compreendemos que o adoecimento não é um fenômeno restrito apenas a classe docente, ou melhor, limitado a alguns professores, mas sim a todos os trabalhadores que possuem suas atividades precarizadas e marginalizadas na sociedade. Entendemos que as

diversas condições às quais os professores estão expostos contribuem para o seu adoecimento, uma vez que seus motivos e anseios encontram-se afastados da produção laboral, visto que

[...] em vez de se humanizar, se efetivar no e pelo trabalho, [...], na sociedade capitalista o homem passa pelo processo contrário: ele se “desefetiva”, não consegue estabelecer relação alguma com aquilo que produz. Por isso, entendemos que, nesse molde, o trabalho é meio de realização de suas necessidades e não sua primeira necessidade. (ESPER, 2019, p. 64).

Considerando estas discussões sobre o trabalho e a alienação, entendemos, ao longo da pesquisa, que o sofrimento vivenciado pelos professores é um fenômeno relacionado não apenas aos aspectos biológicos do sujeito, mas também atrelado aos problemas que a educação e a docência vêm enfrentando no Brasil, como a infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho, desvalorização social e desmonte do ensino público brasileiro, entre outras mazelas que permeiam o processo ensino-aprendizagem e que podem provocar sofrimento/adoecimento no professor.

Zeigarnik (1979) em seus estudos estabelece uma relação entre o sofrimento psíquico e a estruturação/transformação da personalidade do indivíduo, uma vez que essa se constitui a partir das relações históricas e sociais estabelecidas. Conforme a autora, ao adoecer o sujeito modifica a estrutura da atividade, já que não consegue identificar em seus motivos ações que supram as suas necessidades emergentes. Assim sendo, relacionamos ao longo da pesquisa que, possivelmente, muitos docentes encontram-se em sofrimento por não se identificarem no processo desenvolvido em seu trabalho, recorrendo, como vimos, ao uso de medicamentos.

É importante mencionarmos que estudar sobre o adoecimento torna-se uma demanda para a área de Psicologia Escolar e Educacional,

tanto no que se refere ao ensino superior, como em relação à educação básica. Compreender o adoecimento, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, demanda avançarmos na superação de visões individualizantes e patologizantes sobre este fenômeno, pensando, na coletividade, em alternativas que possibilitem o enfrentamento desta problemática, em tempos tão sombrios que estamos vivendo nesta época.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde doença. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. & MORAES, R. J. S. de. Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. *In*: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (org.). **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana**. Maringá- Eduem, 2017, pp.17-41.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. esp., p. 129-139, 2014.

CANTARELLI, A. G; FACCI, M. G. D; CAMPOS, H.R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: Edufpi, 2017. cap. 1, p. 19-44.

CARVALHO, M. A; BARROCO, S. M. S. Corre, professor!!! Lá vem bala!!! - Sobre a violência na educação pública do Paraná. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: Edufpi, 2017. cap. 5, p. 139-166.

DOMÍNGUEZ, C. C.; GUTIÉRREZ, O. G.; ANGUILA, D. M.; BARRIOS, C. L.; BARRERO, Y. B.; MEDRANO, C. V. Prevalencia del síndrome del Burnout y su correlación com factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla. **Psicogente, Barranquilla**, v. 12, p. 142-157, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353011>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. v. 20, cap. 1, p. 23-44. ISBN 978-65-86943-20-7.

ESPER, M. B. S. B. Sofrimento/adoecimento do professor universitário e relações de trabalho: estudo a partir da psicologia histórico-cultural. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ESPER, M. B. S. B.; FACCI, M. D. F.; LEONARDO, N. S. T.; URT, S. C. Produções sobre o sofrimento/adoecimento do professor universitário: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: Demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. v. 20, cap. 7, p. 177-214. ISBN 978-65-86943-20-7.

FACCI, M. G. D.; ESPER, M. B. S. B. Adoecimento e medicalização de professores universitários frente a precarização e intensificação do trabalho. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 15, 23 dez. 2020.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, p. 281-290, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-281.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

ILAJA, B.; REYES, C. Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. **Psicología desde el Caribe**, Barranquilla, v. 33, p. 31-46, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21345152003>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

LEMOS, M et al. Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. **Diversitas: Perspectivas em Psicologia**, Bogotá, v. 15, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67958346007>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Horizonte, 1978a.

LEONTIEV A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LIMA, E. C. **Trabalho, atividade docente e processo de personalização: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020. cap. 1, p. 13-34.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZARI, D. P. de S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PESSOA, C. T. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

PRAUN, L.; BATISTA, C.; MACHADO, S. A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem: Demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. v. 20, cap. 12, p. 349-378. ISBN 978-65-86943-20-7.

REBOLO, F. et al. Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem: Demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. v. 20, cap. 8, p. 215-252. ISBN 978-65-86943-20-7.

REYES, T.; VARAS, A.; ZELAYAC, V. Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. **Revista de Psicología Universidad de Chile**, Santiago, Chile, v. 23, p. 88-100, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26435341008>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, M. A. S. da; TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estud. psicol.**, v. 20, p. pp.207-216, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000400207&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 julho 2021.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

SUZUKI, M. A., LEONARDO, N. S. T., & LEAL, Z. F. R. G. A Medicalização da Educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO. A. F. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural**: em defesa da emancipação humana. Eduem, 2017, pp.43-70.

TREVIÑO, L. E. U.; JIMÉNEZ, J. R. R. Estrés en profesorado universitario mexicano. **Actualidades Investigativas en Educación**, San Pedro de Montes de Oca, v. 10, p. 1-21, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910006>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G.D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 35-61. 2016.

URT, S. C.; VITAL, S. C. C.; FERNANDES, L. B. M; DAGHER, T. O. N. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: Demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. v. 20, cap. 9, p. 255-284. ISBN 978-65-86943-20-7.

VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatología**. Madrid: Akal Editor, 1981.

SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Alcione Ribeiro Dias
Sonia da Cunha Urt

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa de mestrado em Educação, cujo objeto de investigação foi o adoecimento docente no ensino superior. Buscamos elucidar este processo a partir da perspectiva do desenvolvimento do psiquismo humano, proposto pela Psicologia Histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa composta metodologicamente por quatro fases de investigação: estudo de dados de afastamentos, questionários, entrevistas individuais e pesquisa em grupo. Discutimos os dados de afastamento, procurando sistematizar algumas dimensões de caráter histórico e universal, descrevendo os impactos da lógica capitalista e do modelo de gestão, apontados como fatores contributivos para o afastamento ao trabalho. Percebe-se que em cada vivência singular se estabelece um estado de adoecimento ou de manutenção da saúde, em razão dos ajustes de processos psíquicos e das ações de enfrentamento implementadas no âmbito das relações sociais.

Palavras-Chave: Adoecimento docente. Ensino Superior. Psicologia Histórico Cultural

INTRODUÇÃO

Pesquisando sobre práticas educativas e formativas, sobre questões da violência na escola, dentre outros temas da educação, nos de-

paramos com a temática do adoecimento. Em parceria com colegas pesquisadores²⁴ e no trabalho de orientação de alunos do mestrado e doutorado, seguimos por esse caminho de compreensão do adoecimento docente. Nesse artigo discorreremos – orientadora e mestranda, sobre um destes projetos de pesquisa onde estudamos o tema do adoecimento no ensino superior e na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. Na pesquisa buscamos entender um pouco mais, como a vivência laboral em uma universidade pública interfere na identidade docente, no psiquismo humano, na saúde/doença do trabalhador-docente. Por se tratar de uma extensa pesquisa, neste escrito vamos informar sobre as estratégias metodológicas utilizadas e apresentar alguns dados referentes aos afastamentos dos docentes da universidade pesquisada, focalizando nossas considerações na vertente histórica e social.

O contexto social – neoliberal, a mercantilização e privatização da educação refletem em critérios de exigência de produção e eficiência, alterando métricas de produtividade nas escolas e nas universidades. Produtivismo, individualismo, resultados comparativos, pressão por financiamento para pesquisas, dentre outros, são condicionantes que afetam a saúde física e mental do docente, gerando impactos na própria produção científica. Esses são aspectos que se confirmaram na pesquisa que desenvolvemos, composta por estudos sobre o afastamento ao trabalho, questionários, entrevistas e pesquisa em grupo. Vemos, traduzido na linguagem do adoecimento docente o reflexo do nosso tempo:

²⁴ Destacamos a Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que tem conduzido pesquisas e orientado alunos sobre temas como o esvaziamento do trabalho docente, professores readaptados, sofrimento e adoecimento de professores e medicalização do professor.

[...] temos assistido à derrubada de sindicatos, a desregulamentação do trabalho, a desvalorização dos conhecimentos científicos, entre outras mazelas que estão interferindo na atividade docente e na apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esta situação de exploração vivenciada pelos trabalhadores também tem reverberado em pouco investimento financeiro na educação e na desvalorização do professor, o que traz muito sofrimento e adoecimento. (FACCI; URT, 2020, p. 12).

Na discussão sobre o trabalho docente e o adoecimento no ensino superior consideramos o contexto neoliberal produtivista, onde se dá a vivência personalidade e meio, e investigamos as expressões do sofrimento e adoecimento dos docentes. Procuramos verificar e analisar as correlações entre atividade docente e processos psíquicos, seguindo alguns caminhos de análise: o *trabalho docente, como a atividade (motivo gerador de sentido e motivos-estímulos)* principal do ser humano adulto, a *vivência (personalidade e meio)* e a *consciência (sentido e significado)*.

O ‘adoecimento docente’ nos indica um fenômeno a ser estudado, uma manifestação concreta presente na realidade atual do trabalhador, do trabalhador-docente, do trabalhador-docente do ensino superior. Esse caráter universal, foi de certa forma abordado por Chauí (2003) quando a autora afirmou que a universidade, como instituição social, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Assim, veremos na universidade pesquisada “a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.” (CHAUI, 2003, p. 5).

Reconhecer o caráter histórico-social não é seguir pela ótica do natural, pois assim sendo, poderíamos de imediato afirmar que numa sociedade de trabalho degradado e de relações sociais fragmentadas, o natural é adoecer – o que colocaria o crescente adoecimento do do-

cente do ensino superior na esteira do processo de patologização, culpabilização e medicalização da vida. Nos atentamos a essa concepção naturalizada de sociedade, que transforma o que é histórico e social em algo natural e, nesse sentido, fazemos um esclarecimento: o intuito é considerarmos a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas como constitutivas do desenvolvimento psíquico humano e, portanto, promovedoras tanto das formas de adoecimento, quanto das formas de manutenção da saúde.

O adoecimento docente foi investigado na perspectiva do desenvolvimento e das leis gerais, da estrutura, do psiquismo humano – procurando entender as alterações na atividade psíquica (atividade/consciência) e os impactos da e na capacidade de trabalho (ação no meio social). Tratamos o fenômeno do adoecimento docente, como alteração psíquica a ser compreendida e investigada como resultante das alterações da atividade – do trabalho docente. Isso não significa que falaremos especificamente do sujeito adoecido, mas sim do quadro dinâmico de sua personalidade, influenciado por sua história, pela complexidade das suas relações sociais e pela dinâmica do ambiente de produção (LEONTIEV, 1978; SILVA; TULESKI, 2015; VIGOTSKI, 2000).

Nosso propósito com a pesquisa foi dar continuidade às investigações sobre como os docentes do ensino superior vivenciam e percebem esse sistema dinâmico de sua atividade na universidade e como, na sua relação social – na atividade de trabalho, enfrentam a realidade objetiva, por vezes bastante desgastante. Buscamos elucidar o processo a partir da perspectiva do desenvolvimento do psiquismo humano, proposto pela Psicologia Histórico-cultural.

Vygotski (1995) defendeu como o verdadeiro tema da psicologia científica o psiquismo humano, que na sua concepção é constituído socialmente. O autor afirmou que a natureza influencia o homem e,

do mesmo modo, o homem age sobre a natureza, transformando-a e criando outras condições para sua própria transformação – inclusive as propriedades do seu psiquismo (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Se o desenvolvimento do psiquismo humano advém da formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, e cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta, vamos conhecer como se dá esta influência do mundo que opera nessa lógica capitalista no ser humano-trabalhador docente – investigando os fatores do ambiente de produção e reconhecendo o seu caráter histórico e universal. Ao investigarmos como este sujeito professor tem agido no mundo, veremos sua forma de transformar e criar condições de sobrevivência, de enfrentar as contradições, seu adoecimento e a manutenção de sua saúde.

QUE 'HISTÓRIA' É ESSA DE ADOECIMENTO?

Segundo Negri e Hardt (2002), na Europa do século XIV, é possível identificar o primeiro estágio da evolução capitalista, com o processo de expansão e início da era das navegações, que fez dos séculos XV e XVI tempos de descoberta de novos territórios e oportunidades de revigoração da competição entre diferentes mercados.

No final do século XVIII, se estendendo ao longo do século XIX e chegando ao limiar do século XX, a humanidade passou por um fenômeno, que trouxe rápidas e profundas mudanças econômicas, sociais e políticas: a Revolução Industrial. Esse movimento gerou três grandes consequências: (1) a produção massiva e o crescimento acelerado e desorganizado das organizações, exigindo uma administração científica capaz de substituir o empirismo e a improvisação; (2) a necessidade de maior eficiência e produtividade, para fazer face à intensa concorrência

e competição de um mercado sem fronteiras sociais; e (3) o fortalecimento do capitalismo, pela sofisticação dos sistemas financeiros (OLIVEIRA, 2017).

No que se refere à educação, a urbanização e o aumento demográfico da Revolução Industrial fazem surgir um modelo de educação escolar, que se expandiu entre séculos XVIII e XIX, centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento; no fortalecimento de regimes democráticos que reivindicaram o acesso à escola como direito do cidadão; e onde a escola tinha a tarefa de formar cidadãos, cientes de direitos e deveres e capazes de exercê-los numa sociedade que se pretendia inclusiva.

Saviani (2009) esclarece que as reformas da segunda metade do século XVIII modificaram o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. No final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre os currículos tradicionais – originários da Idade Média (teologia, direito e medicina) que haviam se aliado às artes liberais e às Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) – e os currículos mais novos de caráter técnico-científico – estes originários do período em que o artesanato foi suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em consequência da Revolução Industrial.

Segundo Saviani (2009) a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX, conforme os três modelos clássicos de universidade. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil temos o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo

napoleônico, até a reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

No ano de 1969, em meio ao movimento contraditório – por um lado as demandas dos estudantes e professores e de outro a pressão para vincular o ensino superior aos mecanismos do mercado capitalista internacional, entra em vigor a reforma universitária. Neste ano, regulamenta-se a implantação da pós-graduação, marcada pela orientação tecnicista e são introduzidas as habilitações técnicas no curso de pedagogia. As reformas também atenderam aos reclamos do modelo econômico do capitalismo de mercado associado e dependente, dado que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação da doutrina da interdependência das Américas. Foi a emergência da concepção produtivista de educação que, calcada na teoria do capital humano que, a despeito de tendências crítico-reprodutivistas dos anos de 1970 a 1980, manteve-se predominante até a década de 1990 (SAVIANI, 2019).

Marilena Chaui (2003) caracterizou a universidade da ditadura – a partir da década de 1960, como *universidade funcional*, orientada para a formação rápida de mão de obra qualificada tecnologicamente para o mercado de trabalho. No cumprimento desta exigência externa, política e econômica, a universidade aprofundou a cisão entre ensino e pesquisa. Para a autora, no próximo período – Nova República (1985-1994), a universidade passa a ser a *universidade de resultados*, sem preocupação com a qualidade de docência e voltada para pesquisa como modelo de eficiência, produtividade e competitividade.

Segundo Saviani (2009), a partir da década de 1980 operou-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil, com uma tendência a alterar o modelo napoleônico das Universidades brasileiras. O autor confirma que desde o advento da Nova República, o Brasil vivia um estado capitalista tendo como forma de regime o internacio-

nalismo liberal e, ao apresentar a história das ideias pedagógicas no Brasil, assevera que no período histórico entre 1969 e 2001, se configurou a concepção pedagógica produtivista, apesar dos ensaios contra hegemônicos surgidos em seu contraponto.

Em 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, propôs a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino superior, e o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, com Paulo Renato Souza à frente do Ministério de Educação e Cultura (MEC), regulamentou essa ideia com a classificação das instituições acadêmicas, na distinção entre universidades e centros universitários – estes não precisam desenvolver pesquisa, servindo como alternativa para viabilizar a expansão da universidade a baixo custo, para que um pequeno número de universidades de pesquisa concentrem a maior parte dos investimentos públicos. Há, assim, na Universidade brasileira, uma incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. É nesse quadro que se configura a subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado, seguindo uma tendência mundial. No Brasil, a mercantilização da educação superior tem seu ícone nos conglomerados internacionais mantenedores de instituições de ensino superior com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Chauí (2003) descreve que a passagem da universidade, de instituição para organização social, iniciou-se na ditadura e consolidou-se no final dos anos de 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso. Assim, acompanhando as mudanças sociais e a Reforma do Estado, nessa terceira fase de 1994 a 2002, consolida-se a *universidade operacional*, uma organização social voltada para si mesmo, sua gestão e seus contratos. Avaliada por indicadores de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, a universidade é

calculada para ser flexível às particularidades e instabilidades dos meios e dos objetivos. A *universidade operacional* se encontra nos efeitos da forma contemporânea do capitalismo, do neoliberalismo e da ideologia pós-moderna e, mais particularmente, tem raízes históricas no período da ditadura civil-militar e na transição do Estado brasileiro rumo à sua configuração neoliberal (CHAUI, 2003; COSTA, 2017).

A sociedade capitalista do século XX, com suas características urbana, industrial, mecanicista, seguindo a trilha dos modelos taylorista, fordista e do toyotismo, vem promovendo o aumento da produção, do consumo, do lucro e gerando a massificação, a fragmentação e o trabalho desprovido de sentido. A desorganização da classe trabalhadora brasileira – heterogênea, fragmentada e complexificada – somada à precarização dos direitos e a perda da força dos movimentos coletivos, abriu caminho para a superexploração da força de trabalho e para o adoecimento dos trabalhadores. Esse trabalho precarizado, intensificado e produtivista têm se instalado e se desenvolvido também no ambiente escolar e nas universidades públicas brasileiras (ANTUNES; PRAUN, 2015; SANTANA, 2017).

Antunes e Praun (2015) afirmam que a flexibilização no cotidiano do trabalho – das jornadas, das atividades de produção, horário, ambiente físico e virtual, se constitui em fator ordenador no capitalismo contemporâneo e impactam nas fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, gerando sensação de compressão do tempo e precarização estrutural do trabalho. Segundo os autores, a pressão sobre o trabalhador pela resposta imediata às demandas do mercado, o controle acirrado das atividades e dos processos de trabalho, tem convertido o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento. A lógica produtivista é reforçadora do processo de individualização das relações sociais e laborais e o caráter coletivo e socializador do trabalho é progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece

a formação de um profissional: isolado, de identidade fragilizada ou fragmentada.

Os fatos sociais, econômicos, políticos, vividos especialmente nesta virada de século, vem produzindo um complexo sistema de controles, precarização do trabalho, sofrimento dos trabalhadores e um quadro de adoecimento da própria sociedade. Fidalgo (2010) comenta que máquinas e tecnologias – incluindo as que são usadas para armazenamento de conhecimento científico – causam alterações nas variáveis memória, tempo e espaço do trabalhador. Desde meados dos anos 1980, as questões da saúde do trabalhador inseriam-se no âmbito da saúde pública brasileira. Ao final dos anos 1980, registram-se as primeiras produções acadêmicas na área de saúde mental e trabalho e dentre elas as pesquisas referentes a professores, que inicialmente seguiam pela vertente da psicopatologia do trabalho e do mal-estar docente (SOUZA; LEITE, 2011).

As produções sobre o tema do adoecimento do trabalhador na educação ocorreram primeiro no ensino básico, depois no fundamental e a partir dos anos 2000, mais vigorosamente nos últimos 10 anos, no ensino superior. Diehl e Marin (2016) complementam as informações de Souza e Leite, confirmando que inicialmente os estudos sobre o adoecimento psíquicos dos professores se dirigiam ao ensino básico e fundamental e os sintomas prevalentes eram o estresse e a ansiedade. As causas estavam direcionadas às mudanças na função do professor, com fragmentação do trabalho e complexidade das demandas – o que exigia dos docentes outras competências pedagógicas, habilidades sociais e emocionais.

Nos anos 2000, houve crescimento na produção de pesquisas e, segundo Oliveira e Bastos (2014) confirma-se que as investigações estavam voltadas aos impactos causados no mundo do trabalho em função das pressões e desgastes ocasionados pelos já comentados intensos processos de reestruturação produtiva que ocorriam no Brasil dos anos de 1990.

As pesquisas analisadas pelas autoras Souza e Leite (2011) foram esclarecedoras sobre características do adoecimento no ensino básico e fundamental: a maior probabilidade dos professores em lidar com as adversidades, quando veem o magistério como algo que se insere em seu projeto de vida; a maior incidência de sofrimento, estresse e esgotamento entre os professores com mais tempo de magistério; a maior incidência de afastamento por doença entre os temporários; a maior incidência de distúrbios psíquicos do que físicos; as várias estratégias adotadas pelos professores como forma de criação de relações mais saudáveis; as novas exigências para o trabalho docente em função das mudanças na economia, na sociedade e no Estado; as muitas enfermidades profissionais, geradas pelas condições de trabalho, que são mascaradas como doenças comuns – com o ônus recaindo sobre os próprios professores; a deficiência dos programas de formação, face às mudanças na escola; as diferenças entre o mal-estar dos professores das escolas públicas e privadas; as estratégias utilizadas pelas escolas para substituir os professores faltantes e seus efeitos sobre a saúde docente; as diferentes formas de manifestação do estresse, nos vários níveis de ensino – as manifestações de estresse nas monitoras de creche e esgotamento nos professores de educação infantil e o abandono de carreira (demissão, absentismo e licença) no ensino básico (SOUZA; LEITE, 2011).

Santana (2017) confirma que houve o crescimento da temática do adoecimento no ensino superior, nos últimos dez anos. A autora afirma que as formas de organizar o trabalho, as estruturas, as condições laborais inadequadas e determinados tipos de políticas educacionais têm se instalado nas universidades públicas. Em consequência desse conjunto de fatores, o trabalho tem se precarizado nos mais diversos sentidos, dos mais objetivos aos mais subjetivos, e isso tem causado o adoecimento e/ou o sofrimento dos trabalhadores. O princípio da ‘autonomia’ das universidades se mostra acompanhado dos valores mercantis, controles, autorregulação, responsabilização e culpabiliza-

ção, configurando um contexto contraditório e farto de consequências para a saúde e o adoecimento físico e mental dos professores (SGUIS-SARDI; SILVA JÚNIOR, 2005).

Os estudos preliminares que realizamos sobre o tema adoecimento do professor, para a organização do então projeto de pesquisa, indicaram que o trabalho docente, nas escolas básicas, fundamentais e nas universidades, onde a atividade é ainda mais complexa – ensino, pesquisa e extensão, envolve uma gama de ações, para além da atividade docente propriamente dita. Outra conclusão foi que, independentemente do nível escolar, na sua atividade cotidiana, o docente sofre impactos da qualidade das relações – com alunos, pais, outros colegas e pessoas da hierarquia, bem como dos fatores ambientais ou condições objetivas de trabalho. As questões sociais e institucionais, mais amplas – políticas educacionais, sistemas de governo e gestão escolar, também são fatores intervenientes em sua atividade e em sua saúde.

O adoecimento do trabalhador-docente vem sendo identificado com distintas configurações – doenças físicas, manifestações psicossomáticas, síndromes de estresse e transtornos mentais. No caso dos professores do ensino superior, para além dos problemas físicos, toma volume a tendência do adoecimento psíquico. Os professores universitários, vem apontando como fatores de adoecimento: as políticas Educacionais, a formação docente, o próprio sistema produtivo – a precarização, flexibilização e sobrecarga de trabalho, a intensificação e o produtivismo acadêmico.

Considerando o processo histórico onde emerge o fenômeno do adoecimento docente, e os estudos anteriores, partimos para o reconhecimento dos dados de afastamento e para as vivências e perspectiva de análise dos docentes de uma Universidade, em particular.

A PESQUISA SOBRE O ADOECIMENTO NA UNIVERSIDADE

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública e a estratégia metodológica foi constituída em quatro fases: (1) um estudo descritivo, onde sistematizamos dados relativos aos afastamentos dos docentes da Universidade, no período de 2005 a 2019; (2) na segunda fase, o instrumento foi um questionário de pesquisa aplicado a dezoito docentes da Área de Ciências Humanas, com questões referentes ao sentido da atividade docente e o adoecimento; (3) uma terceira fase exploratória foi composta por nove entrevistas individuais, trazendo a vivência singular de docentes que haviam respondido ao questionário; e (4) na quarta fase, tivemos três encontros de pesquisa em grupo, estruturados com a Pedagogia Psicodramática²⁵, onde nove docentes conheceram os dados até então produzidos e expressaram suas ressonâncias cognitivas e afetivas, suas explicações, diante do que lhes foi apresentado sobre o adoecimento docente no âmbito da Universidade.

Na primeira fase da pesquisa, utilizamos como instrumento os *relatórios de afastamento dos professores da Universidade*. Construimos uma descrição dos dados, uma base empírica inicial, para analisarmos em uma perspectiva mais universal o adoecimento do trabalhador, via essa realidade concreta do adoecimento na Universidade, em um percurso de 15 anos. Os dados referentes aos afastamentos são indicadores que permitem a elaboração de hipóteses mais universais, no âmbito da vivência do docente do ensino superior em seu meio – a universidade. Os dados de afastamento dos docentes da Universidade, visto aqui em uma série histórica, nos permitiu ter evidências para responder: primeiro, em que medida está ocorrendo o adoecimento do trabalhador nesta Instituição; e segundo, como este adoecimento se caracteriza ao longo do tempo.

²⁵ A Pedagogia Psicodramática, é um modo de estruturação metodológica que se ajusta à sessão sociodramática e se insere nos princípios da Socionomia (ROMAÑA, 2019).

Constituímos uma segunda etapa explicativa sobre o adoecimento, a partir de dados consolidados pelos dezenove *questionários de pesquisa* – nosso segundo instrumento, que procurou abordar a *atividade docente, os motivos geradores de sentido e motivos estímulos*. O tratamento dos dados nos possibilitou conhecer a realidade do adoecimento, dos docentes da Área de Ciências Humanas em particular. Foi possível a identificação dos sentidos atribuídos e a satisfação com a atividade docente, os fatores contributivos para o quadro de adoecimento dos docentes e as percepções dos docentes sobre o seu próprio adoecimento. Procuramos conhecer, portanto, os aspectos estruturantes da consciência – conteúdo sensível, sentidos e significados da atividade, motivos estímulos e geradores de sentido dos docentes adoecidos e dos que se dizem não adoecidos.

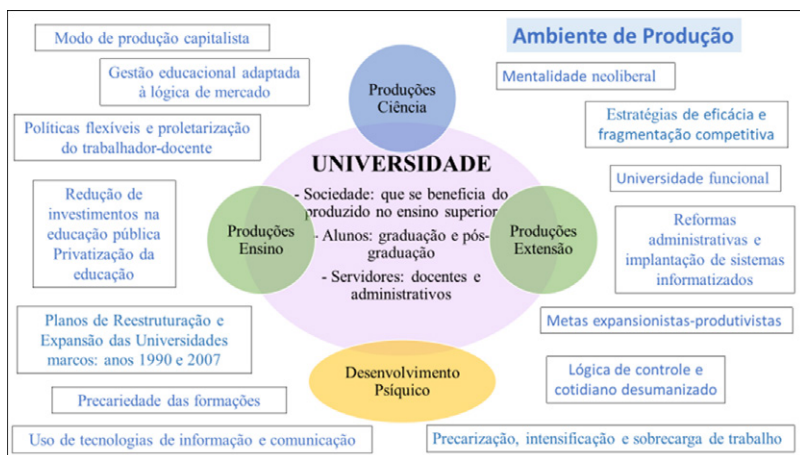
Os docentes destacaram em sua atividade a função de ensinar e orientar pesquisas, mantendo a finalidade no desenvolvimento do aluno. As atividades administrativas e lançamentos de dados nos sistemas de controle são ações que, segundo a maioria, não geram sentido. Os motivos estímulos que agradam são: autonomia acadêmica, espaço físico adequado e natureza do trabalho (ensino, pesquisa e extensão). Os que desagradam são: estrutura tecnológica deficitária e relacionamentos sociais – com pares (competitividade) e com chefias (arbitrariedades). O clima hostil, excesso de trabalho e condições precárias são fatores que geram insatisfações. A maioria está satisfeita com a atividade docente e não deseja mudar de profissão.

Os sujeitos que se dispuseram à fase de *entrevista individual* foram entrevistados pelo pesquisador-mestre Vanderlei Braulino Queiroz – sendo os conteúdos compartilhados entre os pesquisadores. As sínteses dos dados constituídos nas nove entrevistas individuais nos levaram a aspectos mais singulares do adoecimento. A ideia foi apreender a relação personalidade e meio, a vivência destes sujeitos profes-

sores em sua atividade docente – *o modo singular de viver o ambiente de produção da universidade*. Percebe-se modos diferentes de lidar com as contradições, estabelecendo-se um estado de adoecimento ou de manutenção da saúde, em razão dos ajustes de processos psíquicos e ações de enfrentamento no âmbito das relações sociais.

Trazendo detalhes da vivência, personalidade-meio, nesta etapa foi possível registrar formas singulares do agir diante de crises e contradições que enfrentam e confirmamos aspectos sobre a sociedade capitalista e o ambiente de produção que impactam nas relações sociais na Universidade, no trabalho, na saúde destes docentes, em uma perspectiva universal – que não é prerrogativa da Universidade e que está constituída historicamente, sintetizado na Figura 1.

Figura 1– Síntese do ambiente de produção da Universidade segundo os docentes



Fonte: Dias, 2021.

A quarta fase, os *encontros de pesquisa em grupo*, foi realizada no formato *online*. Dificuldades trazidas pela pandemia da COVID-19, ofi-

cialmente declarada no Brasil em março de 2020, impossibilitou nosso trabalho presencial com os docentes. Trabalhamos em sessão *online* e em pequeno grupo. Assim, conseguimos manter o objetivo de apreender a visão dos sujeitos de pesquisa a respeito da atividade docente e do adoecimento, investigando em especial as ressonâncias advinda do acesso aos dados reais e dimensões que se evidenciaram nas primeiras etapas da pesquisa empírica. Realizamos três grupos, onde participaram nove sujeitos. Os encontros de pesquisa foram dirigidos segundo os princípios metodológicos de uma sessão sociodramática, especificamente estruturada com a Pedagogia Psicodramática (ROMAÑA, 2019). A partir do método, os docentes trouxeram suas *análises, sínteses e generalizações*, suas considerações referentes ao tema. Os encontros de pesquisa em grupo, se constituíram como espaço “de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contrastes de versões.” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

As ressonâncias dos docentes e a análise construída por eles, evidenciou aspectos da constituição da *consciência*, dos *processos de pensamento*, das *expressões dos afetos e do agir volitivo* na realidade – indicando um outro caminho de pesquisa: a hipótese de que sofrimento e adoecimento podem acontecer em razão de ruptura ou de não consolidação das unidades sistêmicas: (a) atividade e consciência e (b) imaginação, pensamento e afetos. Proposições que podem pautar estudos futuros.

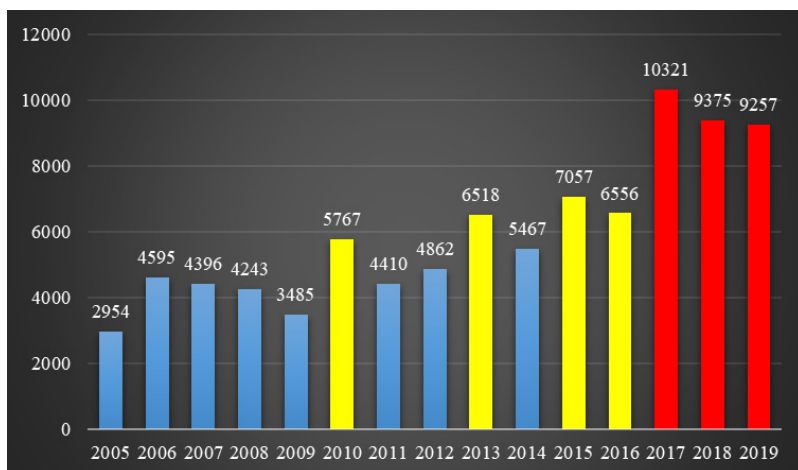
O CRESCENTE ADOECIMENTO REVELADO NO PERÍODO DE 15 ANOS

Para dar uma dimensão concreta sobre o adoecimento no ensino superior, retornamos aos dados: os registros das Licenças por Afastamento de Saúde que foram fornecidos pela Área de Gestão de Pesso-

as da Universidade, e que nos permitiram identificar a quantidade de afastamentos e quantidade de dias de afastamento por idade e sexo, e o registro dos motivos de afastamentos. No trabalho completo os dados estão apresentados em três blocos temáticos: dados gerais referentes a todo o período dos 15 anos, dados específicos de cada ano com suas respectivas causas de afastamento e dados sobre os transtornos mentais e comportamentais – motivo gerador do maior volume de afastamentos e dias de afastamento.

Trazemos aqui uma síntese, iniciando por um panorama geral dos 15 anos, onde são registrados 3.512 afastamentos por motivo de saúde, perfazendo o total de 89.263 dias de afastamento, distribuídos em uma curva crescente ao longo do período (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Afastamentos (LS) de docentes da Universidade



Fonte: Dias, 2021.

No ano de 2005 registram-se 2.954 dias de afastamento, mantendo-se uma média de 3.900 dias até o ano de 2009. A partir do ano de 2010 o patamar elevou-se para a casa dos 5.000 dias, mantendo uma

média de 5.400 dias até 2014. Em 2015 houve um aumento para 7.000 dias, mantendo-se até 2019 uma média de 8.500 dias de afastamento por ano. Percebe-se que além dos anos de 2010 e 2013, houve um destacado aumento dos afastamentos nos últimos anos, em especial os anos de 2017, 2018 e 2019. O índice de afastamento no ano de 2005 foi de 14% do quadro de 799 docentes. A quantidade de docentes da Universidade duplicou ao longo dos anos, chegando a 1.608 docentes em 2019, e o percentual de afastamento foi de 24%.

Os motivos de afastamento foram organizados segundo os grupos de doenças e códigos definidos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), conforme descrito no Quadro 1.

QUADRO 1 – DIAS DE AFASTAMENTO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE POR CID

QUADRO DE DOENÇAS - CID 10		
	CID não identificado	4.474
Grupo I	Infeciosas e Parasitárias (A00-B99)	3.523
Grupo II	Neoplasias [tumores] (C00 – D48)	11.198
Grupo III	Sangue e órgãos e imunitárias (D50 – D89)	836
Grupo IV	Endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)	718
Grupo V	Mentais e comportamentais (F00 – F99)	32.335
Grupo VI	Sistema nervoso (G00 – G99)	1.064
Grupo VII	Olho e anexos (H00 – H59)	1.924
Grupo VIII	Ouvido e apófise mastóide (H60 – H95)	171
Grupo IX	Aparelho circulatório (I00 – I99)	4.364
Grupo X	Aparelho respiratório (J00 – J99)	1.090
Grupo XI	Aparelho digestivo (K00 – K93)	2.597
Grupo XII	Pele e tecido subcutâneo (L00 – L99)	881
Grupo XIII	Osteomuscular e tecido conjuntivo (M00 – M99)	9.119
Grupo XIV	Aparelho geniturinário (N00 – N99)	2.555
Grupo XV - XVI	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99) (P00-P99)	1.736
Grupo XVII - XVIII	Sintomas, sinais anormais de exames (Q00-Q99) (R00-R99)	1.014
Grupo XIX	Lesões, envenenamento e causas externas (S00 – T98)	5.767
Grupo XX	Causas externas/morbidade e mortalidade (V01 – Y98)	79
Grupo XXI	Fatores que influenciam estado de saúde (Z00 – Z99)	3.818
Grupo XXII	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)	0
	Total de dias de afastamento	89.263

Fonte: Dias, 2021.

A apuração dos dados indica que os transtornos mentais e comportamentais (32.335) aparecem em primeiro lugar no quantitativo de dias de afastamento, seguido das neoplasias (11.198) e das doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo (9.119). O aparelho circulatório (4.364), as doenças infecciosas e parasitárias (3.523), o aparelho digestivo (2.597), o aparelho geniturinário (2.555) e as doenças de olhos e anexos (1.924) complementam o ranqueamento das patologias de maior expressão. As doenças dos grupos: XIX (lesões, envenenamentos e causas externas) e do Grupo XXI (fatores que influenciam estado de saúde) também foram expressivas em termos de volume de afastamento, entretanto cabe esclarecer que nestes grupos são registrados quadros sintomáticos indefinidos e não são tratados como doenças relacionadas ao trabalho, de acordo com o Manual de Procedimentos para Serviços de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2001).

Foi possível identificar as patologias que se evidenciaram como de maior impacto no quantitativo de dias de afastamento e fazer um detalhamento sobre os transtornos mentais e comportamentais, visto ter sido este o motivo que gerou o maior volume de dias de afastamento no período de 15 anos, com exceção apenas para o ano de 2012. Passamos a comentar sobre as patologias de incidência no grupo dos Transtornos Mentais e Comportamentais (Quadro 2).

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS CID 10 – TRANSTORNOS MENTAIS E COMPORTAMENTAIS

Homens			F00 - F99 Transtornos mentais e comportamentais			Mulheres		
M Afast.	Dias	Afast	Universidade (2005 a 2019)			Dias	Afast	M Afast.
63	441	7	F00-F09	Transtornos mentais orgânicos, inclusive os sintomáticos Demência /Delirium/Transtorno de humor orgânico		284	5	57
36	178	5	F10-F19	Transtornos mentais e comportamentais/uso de substância psicoativa Transtorno mental e uso de álcool/ e uso de múltiplas drogas		0	0	0
69	1.577	23	F20-F29	Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes Transtorno psicótico/ Transtorno esquizoafetivo/ psicose		92	4	23
			F30-F39	Transtornos do humor [afetivos]				
55	2.882	52	F31	Transtorno afetivo bipolar (maníaco-depressivo-misto/ com ou sem sintomas psicóticos)		1.481	32	46
31	2.916	94	F32	Transtorno depressivo (leve; moderado; grave - com ou sem sintomas psicóticos)		4.227	102	41
48	3.838	80	F33/F34	Transtorno depressivo recorrente /transtorno de humor persistente / distímia		5.934	144	41
			F40-F48	Transtornos - neuróticos, relacionados com o stress e somatoformes				
26	1.026	40	F40/F41	Transtorno fóbico-ansiosos/transtorno de pânico/ ansiedade generalizada		3.939	105	38
24	601	25	F42 a 48	Transtorno obsessivo/Reações ao stress / Transtorno adaptação/Stress pós traumático		2.533	80	32
55	386	7	F50-F59	Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas e a fatores físicos		0	0	0
			F84	Transtornos do desenvolvimento psicológico (síndrome de asperger)				
42	13.845	333	Totais			18.490	472	39

Fonte: Dias, 2021.

No grupo dos Transtornos de Humor (F30-F39) se concentram as maiores quantidades de afastamentos e de dias de afastamento dos docentes. Sendo o Transtorno depressivo recorrente (F33), o Transtorno de humor persistente (F34) e a Distímia / depressão crônica (F34.1), os que mais avolumam os dias de afastamento das mulheres (5.934) e dos homens (3.838). O Transtorno depressivo (F33) concentra o segundo maior volume de dias de afastamentos nas mulheres (4.227) e nos homens (2.916). Quanto ao Transtorno afetivo bipolar (F31), os homens registraram mais afastamentos (52) e em quantidade maior de dias (2.882) em comparação com as mulheres – que tiveram menos afastamentos (32) e menos dias de afastamento (1.481).

Os transtornos neuróticos, relacionados ao stress (F40-F48) compõe o segundo maior grupo de Transtornos mentais, causadores de volume de afastamento em docentes. Porém, o volume de afastamentos e dias de afastamento das mulheres são bem superiores aos dos homens. O Transtorno fóbico-ansioso (F40), o Transtorno de Pânico (F40.0) e o Transtorno de ansiedade generalizada (F41), nas mulheres

gerou 3.939 dias de afastamento e 1.026 dias de afastamento para os homens. Transtornos variados, de reações ao stress e de adaptação (F42-F48) tiveram uma incidência de 2.533 dias de afastamento para as mulheres e 601 dias de afastamento para os homens.

O CID 10-F20/F29 Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes, tem uma quantidade de afastamentos e dias de afastamento bem maior nos homens (1.577 dias) que nas mulheres (92 dias). Esse tipo de transtorno apresenta a média mais alta de dias por afastamento – 69 dias, nos homens. Os Transtornos mentais orgânicos (F00-F09) tanto nos homens (441 dias) quanto nas mulheres (284 dias), é um transtorno que incide pouco, mas que gera um tempo grande de afastamento para as mulheres – média de 57 dias, e para os homens, média de 63 dias. Por fim, temos alguns registros de Transtornos mentais e comportamentais por uso de substâncias psicoativas (F10-F19), somente para os homens, gerando 178 dias de afastamento. As Síndromes comportamentais associadas a disfunções fisiológicas/físicas (F50-F59) também só acometeram os homens, gerando 386 dias de afastamento.

O manual de procedimentos para os serviços de saúde do Ministério da Saúde do Brasil, descreve que “o processo de reestruturação produtiva, em curso acelerado no país a partir da década de 90, tem consequências, ainda pouco conhecidas, sobre a saúde do trabalhador, decorrentes da adoção de novas tecnologias, de métodos gerenciais e da precarização das relações de trabalho”. (BRASIL, 2001, p. 19).

Os dados sobre os afastamentos na Universidade e seus motivos confirmam os impactos de fatores exógenos na saúde dos trabalhadores. Vimos as históricas discussões que relacionam trabalho e saúde. O que destacamos é que se a categoria *trabalho* se associa ao conceito de *processos de trabalho*, podemos ampliar o foco de análise para além dos fatores tradicionais fundamentados somente na observação do

ambiente e nas condições de trabalho, e da relação linear de análise tomada pela perspectiva de causa e efeito. Amplia-se para a perspectiva de análise que considera a relação entre trabalho e subjetividade. O agir no mundo, a partir da criação de instrumentos – incluindo os de trabalho e a linguagem – possibilita ao ser humano o desenvolvimento da consciência, do seu psiquismo, como produto da relação social, pela ótica de um processo histórico. Foi assim que procuramos compreender as correlações entre atividade docente e a subjetividade do trabalhador-docente, nossa perspectiva de análise caminhou para a apreensão do fenômeno do adoecimento docente em sua processualidade e historicidade, colocando em questão a unidade dinâmica indivíduo/sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético (MARTINS; PASQUALINI, 2015; VYGOTSKI, 1995).

Visitando o percurso histórico do adoecimento e analisando o quadro de informações anuais, que agrupa os dados de afastamento utilizando os critérios de motivo de afastamento, sexo e média de idade – em especial o que temos instalado no ano de 2019 (Tabela 1), pesquisadores e docentes, sujeitos da pesquisa, entendem a relevância de ir para além do impacto causado pelos próprios números, na busca da essência explicativa desse fenômeno.

Tabela 1 – Afastamentos (LS) de docentes da Universidade no ano de 2019

HOMENS			Afastamentos (LS) da Universidade em 2019			MULHERES		
Med Idade	AFAST	DIAS	QUADRO DE DOENÇAS			Med Idade	AFAST	DIAS
63	1	15	CID não identificado			55	1	30
40	6	70	Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias (A00-B99)			45	28	276
52	4	102	Neoplasias (tumores) (C00 – D48)			55	20	674
0	0	0	Doenças do sangue e dos órgãos hematopóéticos e alguns transtornos imunitários (D50 – D89)			0	0	0
0	0	0	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00 – E90)			0	0	0
47	43	1890	Transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99)			51	90	3396
0	0	0	Doenças do sistema nervoso (G00 – G99)			47	6	73
47	4	72	Doenças do olho e anexos (H00 – H59)			50	11	87
0	0	0	Doenças do ouvido e da apófise mastóide (H60 – H95)			0	0	0
58	12	209	Doenças do aparelho circulatório (I00 – I99)			52	4	21
40	9	28	Doenças do aparelho respiratório (J00 – J99)			43	7	29
43	6	65	Doenças do aparelho digestivo (K00 – K93)			45	13	226
0	0	0	Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00 – L99)			49	2	5
45	15	394	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00 – M99)			50	21	454
43	5	11	Doenças do aparelho geniturinário (N00 – N99)			48	13	133
0	0	0	Gravidez, parto e puerpério (O00 – O99)			39	12	198
42	6	41	Síntomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório (R00-R99)			42	14	96
52	8	218	Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00 – T98)			49	5	92
37	1	5	Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01 – Y98)			0	0	0
47	7	102	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00 – Z99)			46	14	245
0	0	0	Códigos para propósitos especiais (U04 – U99)			0	0	0
30-73	127	3222				28-73	261	6035

Fonte: Dias, 2021.

Esses impressionantes números, confirmaram a percepção que os docentes já tinham dada uma realidade cotidiana, a realidade do afastamento e adoecimento vividos por colegas e por eles próprios. Os docentes que participaram da etapa da pesquisa em grupo debateram sobre a série histórica dos dados, sistematizados ano a ano, sobre os períodos de governo, as questões políticas e de administração da Universidade, comentando que os dados eram reveladores do que estavam vivendo. Os docentes comentaram sobre alguns períodos temporais em que os números dos afastamentos na Universidade se mantiveram equilibrados, como o ciclo de 2005 a 2009 no período do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, principalmente, nos debates se ativeram aos marcadores expressivos, como 2010, 2013, 2015 e 2016 – considerados períodos bastante representativos do cenário nacional e com implicações nas gestões da Universidade e no adoecimento dos docentes. Os anos de 2009 para 2010 e no período do 2º governo da presidente Dilma Rousseff, foram tidos pelos docentes como momentos de incertezas, onde se vivia uma instabilidade – que depois se avolumaria, já

que se falava em *impeachment*, reverberando em políticas de financiamento, de pesquisas, de ensino e na gestão Universitária. Foi também comentado sobre os anos de 2012 até 2015, anos de greve. Os docentes abordaram sobre a mentalidade neoliberal que vêm invadindo a Universidade, incluindo os modelos de gerencialismos e a implantação de sistemas de controle, concluindo que não tem a ver com um governo ou outro, mas com uma concepção de sociedade (DIAS, 2021).

Dialogou-se ainda sobre as pressões sociais, que sempre foram grandes, e que cresceram nos últimos anos assustadoramente para professores em geral e mais ainda para as mulheres. A partir de 2016 consideram existir um clima de perseguição na atuação dos professores. Foi ressaltada a importância das políticas, traduzidas na postura de pessoas públicas, considerando-se que a piora significativa da vida da mulher-professora, e das mulheres em geral, pode estar relacionada com o descaso, com um evidente machismo; o que se soma a desafios múltiplos no equilíbrio entre a vida acadêmica e a vida pessoal, a questão da dupla jornada tida como fator contributivo para o cansaço e adoecimento (DIAS, 2021).

Tem-se um quando de contradições, ao mesmo tempo em que se propõem políticas de expansão universitária, numa retórica que valoriza a educação universal e o professor no processo educativo, não são constituídas reais condições de trabalho. Até mesmo a condição de concursados e estáveis, se comparados a outros professores, é fator gerador de culpa e pressão na adoção de critérios de eficácia e produtividade. Fica estabelecida uma lógica da privatização da educação, a lógica do capital e da mercadoria, e do consequente processo de alienação do trabalhador na vivência de suas particularidades históricas (FERREIRA, 2013; RIBEIRO, 2017; SANTANA, 2017).

Valores mercantis, controles, consumo e competitividade, geram responsabilização e culpabilização e consequências para a qualida-

de das relações no trabalho e na saúde das pessoas. O jogo de responsabilização e culpabilização personifica os problemas estruturais

Na lógica produtivista, a competição é tratada como processo natural nos grupos de trabalho. Essa lógica é reforçadora do processo de individualização das relações sociais e laborais – os docentes exemplificam a competição sem sentido entre pares e se referem ao frenético trabalho de lançamento de dados para o comparativo das universidades. Esboçam um aprofundamento sobre a essência dessa competição e das crises nas relações com alunos, quando comentam sobre as questões de classe social – a entrada de alunos e professores, que não oriundos somente da classe burguesa. O adoecimento é expresso na dimensão individual, se particulariza nos dados da Universidade – espaço de contradições que problematizam um cotidiano desumanizado. O uso de tecnologias é um fato que expressa bem o caráter contraditório dos processos de desenvolvimento, e tem ocasionado mudanças significativas nas condições e organização do trabalho docente. A flexibilização das relações de trabalho está intimamente ligada com a flexibilização proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação, elas facilitam e agilizam o trabalho e permitem o atendimento ao aluno em qualquer lugar e horário. Entretanto, sem a devida discussão de propósitos e princípios de autonomia, transfere ações para o docente, sem remuneração para despesas com tecnologia e sem considerar o seu tempo e o seu espaço (CARNEIRO, 2014; FIDALGO, 2010; SANTANA, 2017; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2005).

UMA BREVE SÍNTESE PARA NOVAS POSSIBILIDADES

Os docentes expressaram suas lógicas explicativas, sobre o adoecimento dos corpos que vão sucumbindo a forças pouco humanas do ambiente, a motivos que não são geradores de sentidos. Comentaram

sobre as tensões, que nos parecem registradas no sistema digestivo e na coluna que já não aguenta os pesos. Parecem sucumbir às pressões das veias abertas - da América Latina - e pressões das artérias, que afetam o aparelho circulatório. É o desanimar, as desesperanças que apagam a chama de alguns; são também as angústias e seus cânceres, as desigualdades - sociais e pessoais, que se manifestam no adoecimento docente, inclusive nas suas formas singulares de enfrentar crises e contradições. No seu conjunto o adoecimento parece ser o adoecimento do planeta, o cansaço da sociedade, o esvaziamento dos sentidos da atividade humana - do trabalho.

No ambiente de universidade operacional em que se encontram, os docentes sentem o cotidiano desumanizado, as relações sociais permeadas pela mentalidade neoliberal e, nesse sentido, o desenvolvimento destes docentes em suas atividades, a sua própria constituição psíquica, estará dependente do grau de desenvolvimento da sociedade em que estão inseridos. Entretanto, depender não significa sucumbir à realidade. Reconhecer os dados de afastamento, doenças e fatores do ambiente que caracterizam essa série histórica dos afastamentos, apropriar-se, tomar consciência da cultura que promove o adoecimento, pode ser um passo importante para a transformação dessa realidade complexa.

O psiquismo humano, desenvolve e é desenvolvido nas relações humanas no processo de trabalho/atividade - ações de resistências do indivíduo singular, de enfrentamentos construídos no campo das relações sociais, nessa complexa e contraditória realidade contribuem para o estado de saúde e adoecimento, para a alienação e para a superação de contradições. No pressuposto de que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material, historicamente definida, o psiquismo humano - instrumento direto dessa produção intelectual - adquire forma específica a cada estágio determinado do desenvolvi-

mento. Entendemos que reconhecer essa dinâmica da sociedade contemporânea, expressa no adoecimento do trabalhador, não significa conformismo, mas consciência.

A historicidade, como essência na Psicologia Histórico-cultural, não opera no determinismo. A sociedade que adoece é a mesma que se desenvolve. Desenvolvimento humano, é reprodução e superação. O ser humano que sofre e adoece, é o mesmo que reproduz, é o mesmo que contrapõe, que transpõe, é o mesmo que cria respostas novas – signos e instrumentos. Em Vygotski (1997), o organismo humano é ativo e estabelece contínuo movimento entre as condições sociais, que se transformam continuamente, e a base biológica do comportamento humano – entrelaçando o lastro orgânico e cultural. Partimos de estruturas orgânicas e desenvolvemos as funções elementares e superiores, formando novos e cada vez mais complexos processos mentais, dependendo da natureza das experiências sociais. No desenvolvimento psíquico, aparecem neoformações e a relação entre essas funções muda, a partir do vínculo interfuncional que vão estabelecendo por meio das relações sistêmicas.

Durante toda a vida do docente, incluso nos momentos de adoecimento, se modificam precisamente as relações, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. As doenças podem estar associadas à transformação do papel das diversas funções, da hierarquia de todo o sistema psíquico. Na base da relação entre as funções superiores e as funções elementares – opostos confrontados interiormente, se encontram as categorias dialéticas de *contradição e superação*. A dialética entre a natureza e cultura. O que o corpo manifesta exteriormente, o que as doenças ‘falam’, o que o adoecimento informa, tem origem no movimento interno, que está se apropriando constantemente da realidade externa – através do trabalho que é a atividade principal que governa as importantes mudanças nos processos psíquicos.

Em semelhança ao que ocorre com as crianças no desenvolvimento do psiquismo, quando acontecem mudanças na atividade docente, o lugar que esta atividade costumava ocupar nas relações sociais não corresponde às potencialidades do docente, gerando um esforço para modificar sua relação, por meio de alterações do motivo da atividade. Nessa transição, há o surgimento de contradições, sendo necessário constituir uma outra forma de se relacionar com o mundo e concretizar suas necessidades internas, deixando a forma anterior de desenvolver a atividade. O novo que se forma, na estrutura da personalidade e na atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez determinam, a consciência, a sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de desenvolvimento do docente naquele período – constituindo uma nova relação do docente com a realidade exterior; as neoformações caracterizam a reestruturação da personalidade, e essas novas formações psíquicas vêm acompanhadas de crises.

Segundo Vygotski (1995), essa crise é inevitável no processo de desenvolvimento, dada a unidade biológico-cultural, a inserção nas relações sociais, e a submissão ao processo histórico não linear. O problema não é a crise, mas permanecer nela. Alterações no meio podem proporcionar condições para que o sujeito as supere ou se submeta. E, como o desenvolvimento psíquico é, em sua essência, um processo socio-genético, serão também relevantes as alterações na estruturação da consciência, nos processos funcionais instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva – a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento.

O psiquismo se manifesta objetivamente na atividade docente e subjetivamente como reflexo psicológico, como ideia e imagem, como consciência. A consciência e a atividade formam uma unidade. A atividade do docente origina-se de determinados motivos e encaminha-se para determinados fins. Supomos que paralisado na crise, sem conse-

guir reordenar os processos funcionais de forma a dar novas respostas ao meio – superar contradições mantendo seu sentido ou mesmo alterando-o voluntariamente, o docente terá um desgaste que entendemos ser um sofrimento prolongado, gerador de sintomas físicos e psíquicos. Na interação com o meio no desenvolvimento da atividade, o docente transita entre a alienação (oposição entre os sentidos e significados da atividade) e a consciência (escolher o motivo que se impõe), movimentando-se também entre doença e saúde.

Neste momento – temos apenas alguns indicativos que mereceriam maiores pesquisas, podemos supor que alguns tipos específicos de patologias estariam associados a afetações de determinados processos funcionais. Entretanto, é possível entender que processos funcionais afetados geram ruptura na unidade consciência-atividade, caracterizando o adoecimento. Utilizamos intencionalmente a palavra ‘afetar’ (de afeto) visto que emoção e sentimento estão presentes em todos os processos funcionais. Atividade humana é unidade afetivo-cognitiva, os aspectos cognitivos e afetivos são indissolúveis na consciência.

No movimento dialético de apropriação e subjetivação e de transformação da realidade, via a atividade de trabalho, os docentes vivenciam os motivos geradores de sentido, que impulsionam a atividade e conferem um sentido pessoal, e os motivos-estímulos, que impulsionam a ação mesmo sem darem origem ao sentido. São os motivos geradores de sentido da atividade que mantêm uma unidade consciente entre motivos (o porquê) e fins (o para quê), e têm lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade – podemos entender que são alimentadores da saúde, desde que conscientes para o próprio docente e não completamente dissociados do significado da atividade. Quanto aos motivos estímulos, esses podem gerar sensação de bem-estar ou mal-estar – temos evidências de que será a percepção e atenção dadas a estes estímulos que definiram o grau de interferência destes na

saúde do docente. Cabe lembrar que todo esse movimento opera nas relações sociais, e que a presença do outro – aluno, pares, chefias ou representantes institucionais, foram confirmados como preponderantes no âmbito dos estímulos geradores de sentido.

O desenvolvimento psíquico, resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social – no caso, o trabalho docente. A personalidade docente, manifesta-se em estados de saúde e de doença, como processo resultante da relação deste docente com o mundo, experiências vividas nas relações sociais que tem origem endo-psíquica e exo-psíquica. Como fatores intrínsecos, o sujeito-docente tem sua dimensão biológica e os seus processos psíquicos, que também se desenvolvem em consequência da sua atividade. Como fatores do meio, extrínsecos, temos as condições materiais de vida. O docente vai agir no meio, desenvolver sua atividade, ou mesmo tratar a sua situação de adoecimento, de acordo com o desenvolvimento dos seus processos de pensamento e imaginação.

O pensamento é uma forma de operação mental consciente e volitiva, orientada pelo atendimento de necessidades ou interesses do indivíduo. Por isso a atividade de trabalho modifica o ser humano, ao exigir dele a capacidade de agir e de pensar as operações – dando origem aos instrumentos e as atividades mediatizadas. O pensamento vai depender das operações racionais colocadas em curso – nível analítico, sintético e de generalização. Um estudo mais aprofundado sobre a lógica do pensamento, sua conexão com a linguagem e a formação de conceitos, pode ser uma interessante pesquisa no caminho das explicações do adoecimento à luz do desenvolvimento psíquico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde do. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: **Ministério da Saúde do Brasil**, 2001. 580 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; n.114) ISBN 85-334-0353-4 Disponível em: <http://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/doencas-relacionadas-trabalho-manual-procedimentos-os-servicos-saude>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CARNEIRO, P.O. **Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores**: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 5-15, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-24782003000300002&lng=ptenrm=i-so>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COSTA, M. Marilena Chaui e a reflexão sobre a universidade. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, v. 37, pp. 147-170, Jul-dez 2017. ISSN 1413-6651 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/137715>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DIAS, A. R. **Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural**. 2021, 416 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3888> Acesso em: 23 de abr. 2021.

DIEHL, L.; MARIN, A.H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, pp. 64-85, dez, 2016.

FACCI, M.G.D.; URT, S.C. (Orgs) **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FERREIRA, E.A.L. **A Mercantilização e privatização do ensino superior e seus reatamentos sobre a saúde dos docentes.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Mestrado em Serviço Social, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FIDALGO, N. L. R. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir.** 2010, 200 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M.; PASQUALINI, J.C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27(2), p. 362-371, 2015.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império.** São Paulo: Record, 2002.

OLIVEIRA, A.A.S.; BASTOS, J.A. Saúde mental e trabalho: descrição da produção acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 17, n. 2, p. 239-254, 2014.

OLIVEIRA, R. M. Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Edição 07, ano 02, vol. 1. pp 89-116, out, 2017, ISSN:2448-0959.

RIBEIRO, F. M. **O trabalho docente na pós-graduação:** entre a resistência e a desistência. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2017.

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia Psicodramática e educação consciente.** Campo Grande: Entre Nós, 2019.

SANTANA, F. A. L. **Trabalho e desgaste em docentes de Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

SAVIANI, D. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. **Fórum “Sabedoria Universitária”**, realizado na Unicamp em 10 de novembro de 2009. Disponível em: www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf. Acesso em: 10 ago. de 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, pp. 05-27, jan./abril. 2005.

SILVA, M. A. S. e TULESKI, S. C. Patopsicologia experimental: abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, pp. 207-216, out./dez, 2015, ISSN: 1678-4669.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SPINK, M. J., MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26(1), p. 32-43, abril. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S-0102-71822014000100005e1ng=enenrm=iso>.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid, España: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. 1. Madrid, España: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, 21 (71), p. 21-44, (1929) 2000. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OLHARES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL A POLÍTICAS DO PNE 2014-2024

Soraya Cunha Couto Vital
Sonia da Cunha Urt

Resumo

Este texto é proveniente de pesquisa de Doutorado em Educação, realizado entre os anos 2017 e 2021, objetivando compreender o projeto de formação continuada de professores das redes públicas municipal e estadual de Campo Grande-MS. A partir desse intento, o presente artigo é apresentado em duas partes: considerações a respeito da formação humana entendida sobre o aporte da Psicologia Histórico-Cultural e, à vista desses pressupostos, lança-se um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, considerando as políticas explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

Palavras-chave: Professor, formação continuada, política, Psicologia Histórico-Cultural

INTRODUÇÃO

O presente artigo provém de estudos empreendidos na pesquisa de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, intitulada *Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas*, realizada nos

anos 2017 a 2021, que objetivou compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino básico de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Trata-se de um recorte do referido estudo, que, a partir do fundamento teórico-metodológico desta Psicologia, entende a formação continuada docente como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/ e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente.

Pensa-se que o referencial da Psicologia Histórico-Cultural confere sustentação à tessitura de análise a esse respeito, entendendo que tal formação pode representar um processo de reflexão e emancipação humana, ou seja, significar a promoção de condições para que o professor reflita a respeito do modo pelo qual se forma, o que pode conduzi-lo à compreensão de que, nesse processo formativo, é necessário apreender o conhecimento historicamente acumulado, não somente “estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal” (MARTINS, 2009, p.140).

Para mais, o Materialismo Histórico-Dialético, que é a episteme dessa teoria, subsidia uma concepção de mundo e de homem que permite pensar as questões educacionais a partir de determinantes históricos que incidem sobre elas, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando novas formas de educação e de formação docente. Essas, por sua vez, devem apresentar continuamente a luta pela superação da alienação, proposta pelo aprender a aprender ou o fazer pelo fazer, e tecer análises pautadas na dialética, a fim de que, entre outros fatores, haja entendimento de que não há criação do novo sem apropriação do que já existe.

Compreende-se então que, para que haja construção de outra cultura sobre o ato formativo, faz-se importante fundamentar científica, ética, estética, pedagógica e politicamente, de forma concomitante e indissociável, a educação do sujeito que aprende – no caso deste trabalho no professor que está em processo de formação continuada. Nesse contexto formativo, essa cultura pode caracterizar-se por considerar o processo de desenvolvimento do professor e os aspectos de sua história cultural e individual, não apenas suas aquisições instrucionais e/ou acadêmicas.

Para Saviani (2003, p. 21) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. Consequentemente, o trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessa perspectiva, percebe-se que cada passo dado no caminho histórico-cultural, que intenta a transformação, tem sido desafiador, uma vez que as práticas educacionais ainda têm revelado um pensar preponderantemente espontâneo acerca do trabalho pedagógico.

Contudo, não se abre mão aqui de entender a formação humana no sentido de sua emancipação, o que significa, no âmbito do adulto-professor, relacionar a atividade trabalho com a formação cultural, ou seja, em relação à atividade docente o trabalho do professor é considerado a atividade principal como possibilidade de emancipação humana.

A partir desse intento, o presente artigo é apresentado em duas partes: considerações a respeito da formação humana entendida sobre o aporte da Psicologia Histórico-Cultural e, à vista desses pressupos-

tos, lança-se um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, considerando as políticas explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

FORMAÇÃO HUMANA – UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS EMANCIPADOS

O processo de formação humana pode ser entendido como um processo de humanização de sujeitos, mas não de quaisquer sujeitos. Segundo Miller (2019, p. 9), é

[...] um processo de humanização dos sujeitos sócio-históricos, pelo qual estes desenvolvem suas condutas humanas superiores constituídas no processo de apropriação da cultura historicamente elaborada, que ocorre por meio da sua ativa participação nas relações sociais estabelecidas entre eles e as gerações precedentes.

É um processo permeado de aprendizagem, em que os sujeitos desenvolvem o domínio de distintas formas de comunicação com outros, como a fala, a escrita, a dança, a pintura, o desenho etc. São desenvolvidas também “a atenção e a memória voluntárias, o controle da vontade, a capacidade de autorregulação, o pensamento lógico, a imaginação, a capacidade criativa e [...] a de planejamento de suas próprias ações” (MILLER, 2019, p. 9). É um processo que acontece em caráter coletivo, de cooperação mútua, em que cada ser humano aprende por toda a sua existência nas relações de convivência com o outro.

Em contexto histórico-cultural faz-se importante considerar que o entendimento a respeito da formação e do desenvolvimento humano parte de dois pressupostos, entre outros. Primeiro, Leontiev

(1978, p. 261) apresenta que “de longa data, é o homem considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais”. Segundo, Marx (1976, p. 69) asseveram que há na história dos homens, de forma correlacionada, um “contínuo trabalhar e criar sensíveis”, e que “esta produção é a base de todo o mundo sensível tal e como agora existe”.

A premissa considerada por Leontiev está ancorada em sua compreensão acerca da passagem dos animais ao homem como um longo processo que compreende uma série de estágios. Mais especificamente no terceiro estágio da formação do homem, que denomina de “viragem”, considera que esse se distingue fundamentalmente dos animais porque possui “aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. Após seu nascimento, o homem desenvolve-se em humano não por causa de suas particularidades e variações biológicas, mas essencialmente porque a humanização acontece no processo das “condições de vida social” e nos “fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 1978, p. 263-265).

O pensamento apresentado por Marx (1976, p. 69) ancora essa compreensão, visto que em sua análise sobre o processo de formação humana afirma que “os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são”. À vista disso, parte-se do pressuposto de que a concepção marxista é o fundamento que permite compreender a natureza do homem em sua forma integral, quais aspectos envolve seu processo de desenvolvimento e humanização e ainda como entender suas relações com o mundo material.

Marx sistematiza seus estudos acerca dessa formação de acordo com o modo capitalista de produção da vida, considerando que o homem “tem sua existência não enquanto homem, mas enquanto trabalhador”, e continua: “O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em

que o são para o capital, que lhe é *estranho*” (MARX, 1993, p. 91, grifos do autor).

Nesse processo capitalista, suas considerações reputam que a formação humana passa por estranhamento de sentido, do ser para o ter, e, nesse caso, refere-se ao homem como “mercadoria humana, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas” (MARX, 1993, p. 92-93, grifos do autor).

A partir da premissa marxista, o modo de produção capitalista estabelece aos homens um sistema de exploração de uns sobre os outros, que pode ser considerado coerente para o desenvolvimento do regime de classes, mas não para o desenvolvimento humano. Seu caráter crítico e revolucionário concebia uma sociedade desprovida da alienação humana produzida pelo capital, uma sociedade em que o trabalhador desenvolvesse suas capacidades porque produziria sua existência e criaria a consciência do seu ser social, desenvolvendo a condição de ser universal e livre.

Leontiev (1978), apoiando-se em Marx, observava que o trabalho é uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, pelo fato de o trabalho possuir certas características: “a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto meramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano”. (URT, 2016, p. 18).

Vê-se então que o processo de formação do sujeito é sempre um processo educativo, que acontece no interior da prática social, porque o desenvolvimento da estrutura humana ocorre na apropriação que faz da experiência histórico-cultural. Esse processo indica que ao mesmo

tempo em que o sujeito se apropria das formas culturais e as internaliza também transforma e realiza intervenções nelas.

Segundo Martins, Abrantes e Facci (2017), considerar os processos formativos do sujeito com base no Materialismo Histórico-Dialético pressupõe analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a adquirida cultural e historicamente. Compreender esses aspectos da realidade humana como unidade de luta de contrários significa entender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo a inserção ativa do sujeito no mundo como elemento mediador dessa relação.

Nesse contexto, considera-se premente relembrar que a Psicologia Histórico-Cultural, concreta, científica, reputa as manifestações dos fenômenos para além de sua aparência, comprometida com a promoção do desenvolvimento dos sujeitos pela mediação da educação escolar. Relembra-se também que essa Psicologia foi desenvolvida por Vigotski e alguns colaboradores em consonância com esses fundamentos. É uma abordagem psicológica que enxerga a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano e não pretere que a realidade exista fora da consciência dos homens, assim como pensado por Marx (1993). À frente disso, a teoria vigotskiana também demonstra que os saltos qualitativos que caracterizam o desenvolvimento do homem resultam dos processos de trabalho, na condição de atividade humana vital, pela qual este atua sobre a natureza, transformando-a e, em processo concomitante, também se transforma.

A partir desse contexto teórico, Mello e Lugle (2014, p. 262) consideram que a Psicologia Histórico-Cultural fornece bases essenciais para uma teoria pedagógica, porque explicita os conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do homem e ao

subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo, possibilitando o máximo desenvolvimento humano na escola. Desse modo, a educação que se objetiva é uma educação “desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história” e produz sua identidade, aprendendo a pensar autonomamente e a construir sua personalidade. Os mesmos autores afirmam que “é por meio da educação escolar, especificamente, que [o sujeito] amplia os conhecimentos cotidianos, transformando-os em um nível mais elaborado, isto é, um nível científico” (acréscimo nosso).

De acordo com Mello (2007) e Barros et al (2019), na Psicologia Histórico-Cultural o conceito de homem é a chave para a compreensão do desenvolvimento. Ao entender o ser humano como um ser social, ou seja, como alguém que aprende a partir das relações sociais a utilizar a cultura histórica e socialmente produzida e se apropria das qualidades humanas criadas nesse processo de produção da cultura, compreende-se o conceito de desenvolvimento como formação das qualidades especificamente humanas que não estão presentes no sujeito no momento de seu nascimento. Isto é, entende-se o desenvolvimento como algo que não havia antes e que, conseqüentemente, é resultado de um processo de aprendizagem ou, em outras palavras, é decorrência de um processo educacional.

Nesses termos, considerar o processo de formação humana é falar de um processo de humanização dos sujeitos socio-históricos, pelo qual estes desenvolvem suas condutas humanas superiores constituídas no também processo de apropriação da cultura historicamente elaborada. Tal apropriação ocorre por meio da participação ativa nas relações sociais, estabelecidas entre os sujeitos e as gerações que os precederam.

É denominado um processo educacional, porque nele os sujeitos aprendem a planejar as suas ações e a dominar distintas maneiras de comunicação com o outro, como, por exemplo, a linguagem falada e

escrita e as diversas manifestações propostas pela arte: os desenhos, as pinturas, as danças etc. Estas desenvolvem a capacidade criativa e de autorregulação, a imaginação, o pensamento lógico, o controle da vontade e a atenção e a memória voluntárias.

Vê-se então que é um processo de formação humana que ocorre em cooperação com o outro e para a cooperação com ele, ou seja, um processo em que cada ser humano aprende com outros seres humanos com os quais convive durante sua existência. Além disso, seus atos são realizados em contexto coletivo e por meio deles o sujeito aprende a ser livre e emancipado com o outro, porque se objetiva em ações de liberdade e de emancipação que ocorrem na relação com seus pares.

É nesse processo que cada pessoa, com suas relações com os outros e em condições concretas de existência, torna-se quem é. Entretanto, como visto anteriormente, Vigotski propôs um método inverso²⁶ de análise do desenvolvimento humano (tendo em vista as teorias de sua época), ressaltando a dialética que se faz presente nesse princípio e “conclamando a unidade contraditória entre aquilo que o sujeito é – a cada etapa da sua vida – e aquilo que ele pode vir a ser enquanto alguém representativo das máximas possibilidades do gênero humano”. Suas postulações consideram “o vir a ser como parâmetro central de análise do referido desenvolvimento” (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 267).

Neste artigo considera-se a visão histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento com enfoque na idade adulta, visto que se considera o professor, e a atividade docente é considerada a atividade principal, entendida como possibilidade de emancipação humana. Logo, a atividade de produção social, consubstanciada por seu

²⁶ Carvalho e Martins (2017, p. 267) afirmam que Vigotski (1995) “denomina de método inverso o princípio lógico-dialético, segundo o qual o critério de análise de qualquer fenômeno deve ser a forma mais desenvolvida já alcançada por ele, tendo em vista, assim, identificar as leis e condições que orientaram tal alcance, ou seja, realizar a análise genético-causal sobre o fenômeno”.

trabalho, é o ponto central desse olhar, porque nessa etapa da vida tal atividade expressa o alcance máximo das capacidades humanas.

Sobre tal aporte, o trabalho é entendido como o traço fundante da humanização do homem, porque, no processo de seu desenvolvimento, é a atividade do terceiro estágio formativo, da “viragem” (LEONTIEV, 1978, p. 263), ou a que possibilitou o “salto”²⁷ (LUKÁCS, 2013, p. 46) para a formação de sua essencialidade social. Segundo Marx (1985, p. 218), o trabalho é a “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais”.

Percebe-se então que a existência do trabalho provocou modificações internas e externas no homem e, no decurso de seu desenvolvimento e reprodução, também provocou o aparecimento de processos necessários a formas mais precisas e especializadas de comunicação, de transmissão do que estava sendo produzido. A linguagem e a educação fazem parte desses complexos comunicacionais.

Carvalho e Martins (2017, p. 272) ressaltam que a linguagem é desenvolvida com o trabalho e torna-se um complexo decisivo para sua consecução. No entanto, ela também age sobre o homem, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência sobre a realidade em que vive. Nesse processo ocorre a “passagem do reflexo instintivo para o reflexo consciente”, que, segundo Leontiev (2004, p. 75), “diferentemente do reflexo psíquico do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada nas relações que existem entre ela e o sujeito”.

Nesse contexto, de comunicação e reprodução do gênero humano, os indivíduos se relacionam com o objetivo de transmitir as produ-

²⁷ “Todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser [...]. a essência do salto é constituída por uma ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo da nova forma de ser”. (LUKÁCS, 2013, p. 46).

ções e/ou aquisições presentes às gerações futuras. De maneira inter-relacionada, Lukács (2013, p. 176) afirma que, na conjuntura de produção social consubstanciada pelo trabalho, surge um complexo de atividades que objetiva influenciar os homens na tomada de decisões perante as alternativas permitidas pela vida social. Então entra em cena o complexo da educação, que “consiste em [...] capacitar os homens a reagirem adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Sobre tal entendimento, considera-se que a educação emana primeiramente como uma necessidade do trabalho, e, à medida que se complexificam os processos e as relações de trabalho, complexifica-se também a educação. Evidente que nos patamares atuais do desenvolvimento das forças produtivas, o complexo educativo possui certa autonomia perante o trabalho, mas essa é sempre uma autonomia relativa – uma vez que o trabalho é “o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta ativa” [Lukács, 2013, p. 83], a educação, em sua dimensão, não pode ser vista isoladamente das determinações das formas predominantes do trabalho social. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 273, grifos dos autores, acréscimo nosso).

A partir desses pressupostos, cabe aqui atentar para o papel da educação como um elemento essencial à formação do ser social, considerando a formação como um meio de apropriação dos conhecimentos e possibilidade para a emancipação humana, visto que há uma imensa riqueza material e intelectual produzida historicamente pelos homens e um mundo de objetos, instrumentos e ferramentas materiais e intelectuais constituindo a cultura humana. Ao corroborar tal premissa, Saviani (2012) afirma que

Tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem,

que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho [...]. (SAVIANI, 2012, p. 132).

Esses são conceitos que, por seu arcabouço teórico-metodológico, ao prescreverem a natureza da formação humana também apontam na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, cuja base sustenta o entendimento das funções psíquicas superiores.

Martins (2017, p. 18) confirma o olhar histórico-cultural, que privilegia o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, por isso faz uma defesa alinhada às condições materialistas histórico-dialéticas que são requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no qual se inclui a formação de um “psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio” (análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações), “e sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria de um ser humano”.

Em síntese, entende-se aqui a relação trabalho e formação humana, considerando o processo de humanização de sujeitos socio-históricos e algumas nuances que perpassam essa relação. Reputa-se a premissa de que, no âmbito da idade adulta, o trabalho é atividade fundamental à condição universal para a efetivação de tal processo, visto que a ação do homem sobre a natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades básicas, também possibilita a criação de novas necessidades, superiores, que proporcionam o desenvolvimento do psiquismo humano.

Contudo, segundo Vigotski (2004, p. 5, 8), a organização da sociedade capitalista tem conduzido a uma “degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento”, ao invés de proporcionar um nível mais alto à formação humana. Segundo o autor,

essa contradição – desenvolvimento das forças de produção *versus* ordem social – só pode ser solucionada com transição a uma nova ordem, que estabeleça transformação nas relações sociais e liberte “a personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento”.

Em sua análise acerca da sociedade capitalista, Marx (1993), mesmo evidenciando e reconhecendo o poder da sociedade burguesa para o incremento e o desenvolvimento social, em vista das sociedades que lhes foram anteriores, tece crítica ao que ocorre com os indivíduos em consequência da influência recebida pelos princípios da burguesia – a alienação resultante de um pensamento preponderantemente mercadológico e menos humano.

O mesmo autor visualizava uma sociedade em que houvesse a supressão da alienação humana produzida pela relação da propriedade privada com o trabalhador. Nessa cessação objetivava abarcar tanto as forças essenciais físicas do sujeito quanto as forças essenciais da sociedade, assim, por conseguinte, segundo ele, a consciência sensível imediata do indivíduo abarcaria e assumiria a riqueza da consciência social.

Entretanto, o que se vive na atual conjuntura histórica é o estreitamento das atividades disponibilizadas à maioria das pessoas e as que lhes são oferecidas são prioritariamente conformadoras com a força de trabalho, ou seja, objetivam a formação das denominadas competências, submetidas somente às necessidades externas dos indivíduos, em detrimento do próprio sujeito e de sua vida. Seu foco é a obtenção de resultados que beneficiam exclusivamente a produção do capital.

Junto a isso há forças ideológicas que permeiam essas relações, manifestadas em diversos discursos oficiais, refletidas nos enunciados do senso comum, nas publicidades e nos produtos veiculados pela indústria cultural – o que gera condutas alienadas nos sujeitos, que limitam sua capacidade para pensar e agir de forma emancipada, com autonomia.

Nessa perspectiva, rememora-se as ponderações de Saviani (1987) referentes à prática social e sua indissociabilidade da teoria e vice-versa, que segundo os pressupostos marxistas é condição para a efetivação da emancipação humana, que ocorrerá unicamente com a superação da sociedade burguesa e o modo de produção capitalista, ou seja, com a transformação da sociedade.

Tonet (2005, p. 79) afirma que a utilização da expressão emancipação humana foi cunha por Marx em substituição à categoria comunismo, porque seu uso “foi deformado pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena a seu respeito”. O mesmo autor ainda assevera que “emancipação humana para Marx, nada mais é do que um outro nome para comunismo [...]”.

Não se pode olvidar que Marx definiu a sociedade burguesa como complexa, por isso, a fim de compreender sua gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise dessa sociedade fundada no modo de produção capitalista, formulou o método materialista histórico e dialético, de grande relevância para que a transformação da sociedade e para que a concretização da emancipação humana se torne realidade.

Em sentido mais específico, pensa-se então que, se atividade da vida do professor culmina na formação de sua personalidade e expressa-se pela forma de seu trabalho, é preciso concluir que apenas com a superação das relações de alienação, fundamentadas no sistema do capital, será possível afirmar que efetivamente a atividade da idade adulta estará a serviço do real desenvolvimento dos sujeitos e de sua emancipação, entendida como a autonomia que promove a liberdade para pensar e agir, a tomada de decisão, o controle da vontade, a autorregulação da conduta, a capacidade para estabelecer metas e arquitetar os meios para atingi-las.

Finalmente, isso é o que propõe a episteme marxista, que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural, cujos pressupostos remetem ao sentido de superação da fragmentação do ser humano, à supera-

ção revolucionária da sociedade capitalista e a formação de um tipo de psiquismo sem o qual se torna quase impossível a compreensão da realidade social para além das aparências cotidianas. Vinculado a esse entendimento, suas premissas ainda reiteram a importância do desenvolvimento psíquico humano sem prescindir de uma educação que proporcione o ensino sistemático do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

À vista desses pressupostos, lança-se mais um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, considerando as políticas explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerar as políticas educacionais é compreendê-las como pertencentes ao macro grupo das políticas públicas sociais do País e, por conseguinte, como campo de disputa no processo de implementação de referenciais e movimentos que se materializam por meio de legislação específica dessa área de conhecimento – a Educação.

Reputa-se ao campo de disputa de concepções – concepção de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, concepção de educação, que tem sido entendida, em maioria, em sua vertente de escolarização. Contudo, considera-se que para pensar a formação de professores é preciso pensar a educação em seu sentido pleno, sentido mais amplo, o que requer políticas e proposições pedagógicas que considerem o lugar do ator fundamental do/no processo formativo: o professor, especialmente se for para uma concepção ampla de formação cidadã e emancipadora.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as políticas educacionais são

[...] expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e [...] têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. São, portanto, políticas sociais inseridas no “espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado [...]”. (BRASIL, 2006, p. 165).

Nesse contexto insere-se a política educacional brasileira para a formação de professores, que tem sido alvo de intensos debates e objeto permanente de estudos dentro e fora das universidades, e será considerada a partir da conjuntura das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, no que tange à temática da formação docente, por compreendê-lo como epicentro para as políticas educacionais no Brasil.

O PNE 2014-2024 E A FORMAÇÃO DOCENTE

Julga-se, inicialmente, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi, indubitavelmente, responsável por uma nova prospectiva nos debates referentes às políticas educacionais brasileiras, visto que no decorrer de sua tramitação no Congresso Nacional, e antes mesmo de sua aprovação, já ocorriam discussões acerca de outro modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre novos preceitos para a formação docente.

Cury (2004, p. 28) afirma que essa Lei foi construída mediante o ouvir de diversas vozes, com a participação de distintos sujeitos e atores sociais, por isso sua última versão assumiu um caráter “polifônico”. Tal caráter adveio do processo Constituinte, concluído pelo Congresso entre os anos 1987 e 1988, em cujo contexto ocorreu a criação do Fó-

rum em Defesa da Escola Pública na Constituinte, em 1987, seguido da inauguração do Fórum em Defesa da Escola Pública na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1989. A aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, ocorrida em 1988, com a conseqüente reformulação de constituições estaduais e leis orgânicas municipais, também levou à reprodução de inúmeros fóruns estaduais e municipais pelo Brasil afora, que têm permanecido ativos ao longo desses anos.

Suas atividades contaram com a organização de inúmeros eventos locais, estaduais, regionais e nacionais, que dispõem ou não da participação de entes públicos, e produção de uma série de documentos e estudos que têm interferido na elaboração de propostas para as políticas educacionais que se seguiram após a promulgação da Carta Magna. Conforme Cury (2004), foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o país passou a dispor de instrumentos legais para uma atuação solidária e compartilhada entre os entes federados, a fim de alcançar os objetivos de construir um verdadeiro sistema nacional de educação.

Um dos eventos está relacionado à elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, que deveria vigorar a partir de 2011, mas cuja aprovação só ocorreu em 2014, por meio da realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE²⁸, das edições 2010 e 2014, que foram pre-

²⁸ Em busca de maior organicidade nas políticas de formação de professores, vários movimentos em busca deste objetivo ocorreram na última década. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), configurada como um espaço de discussões e debates sobre a situação educacional do Brasil por meio da participação de entidades, associações, pesquisadores, educadores e da sociedade civil. Nos anos de 2010 e 2014 e as conferências municipais, regionais e estaduais que precederam a CONAE, tiveram como resultado político, a criação do Fórum Nacional de Educação, com participação de sindicatos, entidades, movimentos sociais e diversos órgãos ligados à área educacional. A CONAE se constitui como um espaço social de discussão sobre a educação brasileira e em busca de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado. Tem o intuito de garantir uma ampla “mobilização e participação democrática nas conferências municipais e estaduais, assegurando mais representatividade e participação na Conferência Nacional” (BRASIL, 2010a, p. 4).

cedidas de inúmeras conferências estaduais e municipais. Relembra-se, porém, que o encaminhamento do PNE ao legislativo não ocorreu sob o envio de duas propostas, mas somente uma – o Projeto de Lei n. 8.035 do Plano Nacional de Educação 2011-2020, direcionado em 2010 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para a Câmara dos Deputados. Após ter recebido três mil emendas, o texto foi aprovado nessa instância em 2012, mas em 2013 foi discutido, modificado, debatido no Senado e encaminhado de volta à Câmara devido ao acréscimo das modificações.

Acredita-se importante ressaltar, que, nessa contextura, houve um forte papel da CAPES²⁹ na implementação de iniciativas que visavam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A inserção dessa instituição na formulação de políticas e de atividades de suporte à formação docente ocorreu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma de reorientar a educação brasileira e resgatar o protagonismo do Governo Federal no direcionamento de políticas educacionais no Brasil (SCHEIBE, 2011).

Com a finalidade de oferecer suporte à educação superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, a CAPES ainda exerceu o papel de subsidiar o MEC na formulação de políticas para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da Diretoria de Educação Superior (DES), de modo a fomentar

²⁹ De acordo com Freitas (2007, p. 1218), a transferência da execução das políticas de formação para a CAPES, à época, objetivou primordialmente a implantação de um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. “A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submete a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais “qualificados” (grifo da autora).

ações que objetivavam a formação inicial e continuada dentro de um sistema nacional de formação de professores.

As iniciativas contempladas pela Política Nacional de Formação de Professores no âmbito do MEC e da DEB/CAPES, visavam atender às demandas postas pela LDB para a formação de professores. Dentre as ações criadas, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁰ e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)³².

³⁰ Uma das ações de maior repercussão da política que visava fomentar e incentivar a formação inicial dos profissionais do magistério foi o PIBID, cujo objetivo foi incentivar e valorizar o magistério e o aprimoramento do processo formativo dos docentes para a educação básica (BRASIL, 2010b). O PIBID, de acordo com o Relatório da DEB (BRASIL, 2014), apresentou impactos consideráveis para a formação docente, visto que contribuiu para a diminuição da evasão nas licenciaturas, escolha pelo exercício do magistério por parte dos que fizeram licenciatura como opção secundária, aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos e cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos e contratação de ex-bolsistas pelas escolas nas quais atuaram, entre outros (JESUS, 2019).

³¹ Freitas (2007, p. 1217), porém, reputou análise a esse respeito, considerando que os caminhos da formação de professores que adinham da instituição da CAPES como agência reguladora desta formação, propunham, entre outras coisas, a “Flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores. [...] A retomada da proposição dos Institutos Superiores de Educação e das concepções que nortearam sua criação pela criação dos IFETs e a ampliação dos polos da UAB, com a retirada da formação da ambiência universitária, concepção exaustivamente criticada pelas entidades da área, desde a LDB. [...]”.

A mesma autora conclui que “A possibilidade de que esses programas de formação inicial e continuada, focalizados, pontuais, mediante editais, à semelhança do Pró-Licenciaturas, sejam direcionados aos professores das escolas com “baixo IDEB” não é mera conjectura, diante dos reduzidos recursos orçamentários que impedem a definição de uma política global nacional para a formação continuada de todos os professores. Cria-se também, a partir daí, um nicho mercadológico para o setor privado, principalmente com a grande demanda hoje existente para os cursos de formação continuada e de pós-graduação, comprometendo a construção de uma formação de professores de caráter público. (FREITAS, 2007, p. 1218, grifo da autora).

Depois de tramitar no Congresso por três anos e meio, o Plano Nacional de Educação foi aprovado definitivamente em 25 de junho de 2014, sob a proposta de vigência de dez anos a contar da data de publicação da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). Sem vetos, a sanção ocorreu na noite da mesma data, pela presidente Dilma Rousseff. Com vistas à observância do artigo 214 da Constituição Federal, o PNE foi composto 20 metas e 253 estratégias, que exigem ações coordenadas entre os entes federados (estados, municípios e o Distrito Federal) e a participação ativa dos setores organizados da sociedade para o cumprimento de suas diretrizes para as políticas educacionais para o decênio 2014-2024.

Dourado (2016, p. 12), em análise sobre os antecedentes históricos do PNE, considera que

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais da educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930. (grifos do autor).

Nessa perspectiva, a partir do entendimento de que as políticas são planejamentos, ações, atitudes de um Estado-Nação frente às necessidades sociais; de que, conseqüentemente, as políticas de educação, como políticas sociais, resultam sempre de embates entre grupos e forças da sociedade; e de que a natureza do PNE resulta de um longo processo de construção coletiva de proposições sobre o campo educacional e dos quase quatro anos de embates ocorridos no parlamento brasileiro, focaliza-se aqui questões relativas às políticas de formação

de professores decorrentes da Lei n. 13.005/2014, que aprovou e estabeleceu o referido Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, mais especificamente as Metas 15, 16, 17 e 18.

O amplo movimento dos educadores e das entidades sindicais do campo educacional, que lutaram para inscrever suas reivindicações nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE, fez com que a Meta 15 contemplasse tais demandas. Seu objetivo geral é a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Esta garantia deveria ocorrer no prazo de um ano da vigência do PNE, em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal.

Dourado (2016, p. 18) ressalta que dois movimentos se destacam no processo de efetivação dessa Meta e de parte de suas estratégias. Primeiro, a aprovação do Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 9 de junho de 2015, homologado pelo MEC em 25 de junho do mesmo ano, com a correspondente Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015. Segundo a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, propelida pelo MEC em 25 de junho de 2015 [...] e submetida à consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação.

Parte das reivindicações desses profissionais também foi atendida pela Meta 16, no sentido de viabilização do direito à formação continuada por parte do Poder Público, inclusive em nível de pós-graduação, visto que seu objetivo é formar, nesse nível de ensino, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE.

Além disso, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio em sua área de atuação.

A esse respeito, Aguiar (2017) considera que as estratégias do PNE apresentam prospecção para a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação, visto que apresenta indicações de que houve superação da visão até então predominante no contexto educacional brasileiro, que delimitava a política de formação dos profissionais da educação somente ao oferecimento de cursos. Para além, a Meta 16 do Plano Nacional propõe:

[...] consolidação da política nacional de formação de professores [...] da educação básica, a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa de acesso a bens culturais, [...] a serem disponibilizados para os professores [...] da rede pública de educação básica. (Meta 16, estratégia 3).

[...] ampliação e consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação desses profissionais, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos complementares, inclusive aqueles com formato acessível. (Meta 16, estratégia 4).

[...] ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação. (Meta 16, estratégia 5).

[...] instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para o acesso a bens culturais pelo magistério público. (Meta 16, estratégia 6).

Vale ressaltar, porém, que a proposição legal dessa Meta (16), assim como das demais aqui consideradas (15, 17 e 18), não significa linearidade à ocorrência de sua materialização, o que ainda tem sido

um desafio. Reitera-se que tal desafio advém do fato de a formação dos profissionais de educação fazer parte de um intenso debate, margeado por disputas de concepções que evidenciam divergências estruturais no que tange ao projeto e ao locus de formação, à função do professor, à metodologia ou dinâmica formativa e aos entendimentos da relação teoria e prática, para usar alguns exemplos.

São metas de grande importância, que requerem políticas educacionais articuladas, que envide esforços colaborativos entre os entes federados – União, estados, municípios e Distrito Federal –, a fim de que haja garantia, com ações efetivas, para a formação docente nos termos previstos no Plano Nacional de Educação no qual estão inseridas³².

Em consonância com esse propósito, a Meta 17 intenta a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, sob o objetivo de, até o final do sexto ano de vigência do PNE, equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade correspondente. Dessa forma, há vinculação de três elementos reivindicados historicamente pelos educadores – formação, carreira e salário – e, concomitantemente, há contribuição para a elevação da autoestima do profissional da educação, visto que reconhece e valoriza igualmente sua trajetória formativa à dos demais profissionais de outras áreas que possuem escolaridade equivalente. Aguiar (2017, p. 267) reputa que “Trata-se de uma meta de alto impacto para a profissionalização docente”.

³² Segundo Dourado (2019, p. 9), “A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou [...] algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 [...]; das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 [...]; aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 [...], que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE”.

O que não se difere da Meta 18, que propõe o prazo de dois anos, a partir da sanção do PNE, para que os profissionais da educação básica e superior pública, de todos os sistemas de ensino, tenham (tivessem) o asseguração de planos de carreira. No que tange aos profissionais da educação básica, especificamente, os planos devem estar referendados no piso salarial profissional definido em lei federal, nos termos da Constituição, artigo 206, inciso VIII.

A inserção desta meta e respectivas estratégias constitui um grande avanço para a educação básica pública, mas requer profundas alterações nos sistemas de ensino, uma vez que dependem da existência de recursos financeiros, de planejamento e de gestão participativos. Um sinal da dificuldade enfrentada pelos setores que defendiam essa meta pode ser visto no projeto de lei enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional, propondo um investimento de 7% do PIB, contrariando os 10% propostos pela CONAE. (AGUIAR, 2017, p. 267).

Como visto inicialmente, as discussões ocorridas na CONAE constituíram-se imprescindíveis para o processo de formulação do PNE 2014-2024, fato que não se difere em sua contribuição para o aprofundamento do debate e da consequente aprovação do Conselho Nacional de Educação – CNE, à época, no que diz (dizia) respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

As referidas Diretrizes foram resultado de grande esforço de múltiplos participantes das organizações da sociedade civil e da esfera governamental, com perspectivas epistemológicas, teórico-metodológicas e políticas também múltiplas. Contudo, naquele contexto havia o reconhecimento de que a gama de conhecimento e das exigências postas pelo PNE acerca da formação dos profissionais em questão, proporcionavam base substancial para que fosse instituída uma política “orgânica”, segundo Aguiar (2017) e Dourado (2015), de formação de professores para a educação básica.

A vinculação dos três elementos reivindicados historicamente pelos educadores – formação, carreira e salário –, estabelecida na Meta 17 e consolidada nas DCNs, é considerada como ponto de especial significado para a educação, porque na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir da concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 314-315).

Do mesmo modo, a percepção de Dourado (2015) foi ratificada pelo evidente interesse das instituições e agências formadoras às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que provocou a organização, por parte do Conselho Nacional de Educação, de um seminário para discutir perspectivas e concepções relacionadas à sua operacionalização nos diversos cursos de licenciatura, com inclusão da Pedagogia.

Entretanto, mesmo diante desse reconhecimento por parte das universidades e instituições formadoras, de que as DCNs constituem um importante avanço no campo educacional brasileiro, em sentido

contraditório, no decorrer da gestão Dilma Rousseff o Ministério da Educação se dedicou com maior afinco a outras políticas, como a da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, que se tornou a pauta principal de sua Secretaria de Educação Básica.

Posteriormente, a assunção de Michel Temer ao governo do Brasil, configurada após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em junho de 2016, trouxe consigo a revogação de decretos publicados em maio do mesmo ano, referentes à designação de conselheiros indicados para compor as câmaras do CNE³³ por quatro anos. Conseqüentemente, os membros do Conselho que tiveram um papel determinante na formulação e na aprovação diretrizes curriculares específicas aos profissionais da educação, também consideradas de vanguarda à educação do País, não foram reconduzidos às suas funções. Algumas dessas diretrizes estão dispostas na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que, em resumo, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 8).

Um dos decretos revogados foi o 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), sancionado pela então presidente Dilma Rousseff, que dispunha sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que, segundo Dourado (2019), estava “em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE”. Após o *impeachment* da referida presidente o Decreto 8.752/2016 foi sumariamente negligenciado.

³³ De acordo com Aguiar (2019, p. 6) uma das primeiras iniciativas do governo Temer foi interferir na “composição do CNE, principal órgão normativo da educação brasileira, revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016). Ao agir dessa forma, o executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto.

Em 7 de junho de 2016, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, registraram manifestação pública com posicionamento em defesa das conquistas sociais consignadas desde a Constituição de 1988, considerando a instabilidade institucional desencadeada pelo processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e anunciada pelos projetos do governo de Michel Temer, assumindo “firme posição em favor da educação pública, universal, laica, estatal e democrática e de apoio intransigente ao fortalecimento do Estado como território de promoção da cidadania”, com defesa, entre outros dezessete fatores, da não “revogação do Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e da Portaria Nº 46/2016, que modifica as finalidades e objetivos do PIBID, desvirtuando sua proposta formativa original” (ANFOPE, 2016, p. 2, grifo nosso).

Para Dourado (2016, p. 30), o PNE possui um desafio enorme em tentar “garantir formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica e, também, formação continuada nos termos previstos no Parecer e respectiva resolução do CNE”. As metas e estratégias estabelecidas pelo PNE são de grande importância e necessitam de políticas articuladas entre os segmentos da sociedade, especialmente no que se refere à Meta 15 e à instituição da Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação Básica.

Acredita-se importante ressaltar que o ingresso de outros conselheiros no CNE, com a alteração provocada pelo presidente Temer, acarretou a indicação de membros do setor privado, o que reduziu as iniciativas de interesse da esfera pública, que haviam sido expressas precipuamente nas deliberações da Conferência Nacional de Educação

– CONAE. Ademais, também chamou a atenção a mudança da textura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na implementação da política de educação desse governo, visto que, de modo distinto ao que a Secretaria de Educação Básica do MEC estava arquitetando anteriormente, esta não abarcou a educação básica, mas ficou restrita ao ensino fundamental, porque o ensino médio tornou-se objeto de outra reforma – Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Aguiar (2017) afirma que diversas entidades científicas do campo educacional divulgaram críticas em relação à BNCC apresentada pelo MEC após o *impeachment* de Dilma Rousseff, com destaque à ANPED e à ABdC – Associação Brasileira de Currículo, que no documento “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, enviado ao Conselho Nacional de Educação, apresentaram suas diferenças em relação processo depreendido pelo MEC.

Algumas delas foram: a inflexibilidade de uma “base nacional comum idêntica para todos”, que desconsidera “as desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil” e contraria os “princípios de respeito e valorização da pluralidade”, que é “fundamento da educação nas sociedades democráticas”; a crítica e a oposição “à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais”, desconsiderando “as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais”, travadas “não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um espaço legal e democraticamente garantido”; e “a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares [...], de modo pouco problematizado”, mas conectado às ideias de “um currículo nacional’ e ‘testes padronizados de avaliação de desempenho”, percebidos “como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação” (AGUIAR, 2017, p. 273, 274, grifos da autora).

Não se pode olvidar que essas medidas apresentaram tensionamento e impactos à formação dos profissionais da educação, em especial aos professores, no que tange às especificidades do magistério, à gestão escolar, aos sistemas de ensino e às avaliações escolares, para citar alguns fatores. Contudo, essas alterações, e suas consequentes repercussões, não podem ser consideradas isoladamente, mas entendidas de modo vinculado a outras medidas anunciadas pelo Poder Executivo brasileiro, que transfiguram os limites entre as esferas pública e privada, o que requer que os educadores e a sociedade em geral mantenham-se em estado de atenção e diligência.

Sobre tal entendimento entende-se que são necessários estudos contínuos acerca dos desdobramentos referentes ao movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, com análise crítica de outras políticas que compõem o arcabouço normativo e norteador de tal formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a formação continuada de professores e analisá-la à luz da Psicologia Histórico-Cultural exige um intenso debruçamento sobre o complexo processo que envolve o percurso entre a proposição e a materialização desta formação em âmbito nacional, com suas dinâmicas regulatórias, os embates do campo educacional e as influências da relação público-privado, por exemplo.

Entretanto, tem-se clareza que ainda é necessário percorrer um longo e intenso caminho em direção à consolidação do que a formação continuada docente necessita nesse país. Mesmo assim, os meandros teórico-epistemológicos somados às políticas educacionais de formação podem remeter à clara compreensão que, diante do se tem vivido

nesse campo, é mais que necessário ter um projeto em disputa, respaldado em uma perspectiva epistemológica que considere a práxis como possibilidade de um projeto formativo para a emancipação humana.

Pensa-se então na necessidade de não abrir mão de um projeto de formação de professores composto por princípios e diretrizes assumidas pelo coletivo, sob a clareza de uma proposta também com princípios e diretrizes, e não um controle, que padronize a formação. Por isso, reputa-se aqui aos diálogos referenciados pela ANFOPE, pela ANPED, pela ANPAE e por outras instituições congêneres, com seus debates e documentos produzidos coletivamente, que podem proporcionar tal projeto de formação continuada para uma perspectiva emancipatória.

Isso se deve ao fato de compreenderem o trabalho docente a partir da perspectiva ontológica, entendido não só a partir da prática professoral em sala de aula, mas como processo de liberdade, coletividade, universalidade e formação da consciência. Portanto, podendo se constituir numa consciência para si, a partir da realidade concreta, do produto histórico e de elementos de uma formação que possa assumir dimensões amplas de ensino e aprendizagem, para além do entendimento de uma sociedade capitalista, mas que tenha vasta dimensão da formação para a emancipação humana.

Essa é uma concepção ancorada no aporte epistemológico materialista histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, que considera que não se pode circunscrever a formação continuada docente a um mero preparo pragmatista, mas, para além, compreende que é preciso pensá-la nas dimensões técnicas, afetivas, políticas, éticas e estéticas, logo é preciso uma sólida formação teórica. Essa solidez precisa ser pensada com dimensão de compreensão da realidade, do sujeito e do trabalho. Implica também uma ampla formação didático-pedagógica, ampla formação na práxis, na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e na Antropologia, para citar algumas.

Somente com esses elementos há clareza de um projeto de formação de professores fundamentado na concepção do trabalho docente que constitui uma consciência para si e tem uma dimensão mais ampla de educação e uma sólida formação teórica em que se possa constituir a perspectiva de uma práxis criativa e revolucionária.

Esclarece-se, porém, que o que se pensa aqui não é uma práxis imitativa ou reinterativa, mas uma práxis em que o professor vai se constituindo na perspectiva do próprio trabalho, enquanto transforma a si mesmo. E revolucionária, porque, ao fornecer os elementos para a compreensão da sociedade, assume-se uma posição de qual sociedade e qual sujeito se deseja.

Reputa-se então que essa compreensão desvela uma visão de docência que percebe a indissociabilidade teoria e prática e não absolutiza os resultados escolares como a única dimensão legítima de qualidade. É uma perspectiva advinda de um pensamento histórico, social e emancipador, ancorada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que intenta corroborar uma concepção de formação de professores que também seja inseparável de uma política educacional que tenha em vista a valorização profissional dos professores, cujo objetivo seja sua formação adequada, o desenvolvimento de sua carreira e a excelência de suas condições de trabalho, entre outros fatores de sua real profissionalização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. O PNE 2014-2024 e a formação de professores: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 259-278.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Encontro Nacional do FORUMDIR, Encontro Regional da ANFOPE Sul. **Carta de Florianópolis**. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Carta-Florian%C3%B3polis-7junho2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Palácio do Planalto. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Documento Referência da CONAE 2010**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: fne.mec.gov.br/doc/DocumentoFinal24.04.15.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BARROS, M. S. F.; GIROTTI, C. G. S. Formação e Ação Docente: o conhecimento científico como eixo essencial no processo de emancipação humana. In: BARROS, M. S. F. et al. (Orgs.). **Formação, Ensino e Emancipação Humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-82.

CARVALHO, S. R. de.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico – do nascimento à velhice**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

CURY, C. R. J. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96**. Coleção Legislação Brasileira. 7 ed. São Paulo: Editora DP&A, 2004.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: INEP, 2016.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. 1-24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREITAS, L. C. H. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100-especial, p. 1203-1030, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z-3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JESUS, C. N. de. **A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. Dissertação Mestrado Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendi%20das/Carina%20Nogueira%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. et al (Orgs.) **Escola de Vigotski** – Contribuições para a Psicologia da Educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** – do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** – do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Ciências Humanas, 1976.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1, volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan-jun. 2007.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de Professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274. 2014.

MILLER, S. Prefácio. In: BARROS, M. S. F. et al. (Orgs.). **Formação, Ensino e Emancipação Humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300009&script=sci_abstract&tln_g=pt. Acesso em: 12 maio 2021.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ed. Unijuí, 2005.

URT. S. da C. Formação de Professores e Educação Integral: concepção de sujeito também integral. In: VALENÇUELA, M. et al. (Orgs.). **Formação de Professores: linguagem, identidade e cultura**. Curitiba: CRV, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Método de Investigación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Esco- gidas**, v. 3. Madrid España: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Transformação socialista do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARTE 4
NARRATIVAS DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES
NO ENSINO DE HISTÓRIA

**ÁFRICA NA SALA DE AULA: RELAÇÕES ENTRE
FORMAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

Deni Ribeiro Prado Furtado
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Mariana Aranha de Souza

Resumo

O presente estudo é parte de uma pesquisa que abordou a implementação da lei 10.639/03, que institui o estudo de História da África e Cultura Afro-brasileira. Foram realizadas entrevistas de História Oral com sete professores de História, da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba. Os professores foram indicados por colegas como profissionais que trabalham com a temática em suas aulas. Os resultados apontados no presente artigo, com os resultados parciais da pesquisa apontam que o envolvimento dos professores está relacionado: (i) ao fato da identidade negra de alguns profissionais e (ii) às formações em horário de trabalho coletivo (HTC).

Palavras - chave: Formação. Práticas. África na sala de aula.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é repleta de inquietações, do professor e também do aluno. São essas inquietações que compõem elementos fundamentais

para uma busca incessante por conhecimentos e saberes, que possam trazer diferentes sujeitos históricos para elucidar seu olhar sobre a história.

A atividade do professor deve considerar o contexto em que a escola está inserida. Para isso, é preciso compreender e “[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2019, p. 228). Nesse sentido, trabalhar na escola outras marcas da história, de uma África para além do processo do neocolonialismo, assim como de um negro para além da escravidão foi e é urgente.

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que abordou a implementação da lei 10.639/03 que institui o estudo de História da África e Cultura Afro-brasileira em uma rede municipal de ensino. Participaram deste estudo sete professores de história que concederam entrevistas de história oral, sobre sua trajetória profissional e sobre suas práticas educativas.

Neste texto, intenciona-se refletir sobre os pressupostos que orientam a formação e a identidade docente, ancorados em Shulman e Shulman (2016), sobretudo no que diz respeito à reflexão sobre a ação, ou seja, a reflexão da ação pedagógica. São discutidos também elementos sobre a legislação e as relações étnico-raciais. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada e os resultados, advindos das narrativas dos professores, que apontam para que o fazer dos professores está relacionado: (i) ao fato da identidade negra de alguns profissionais; (ii) às formações em horário de trabalho coletivo (HTC).

FORMAÇÃO DOCENTE A SERVIÇO DO PROFESSOR

Sobre este aspecto entendemos que seja importante considerar que, como aponta Marcelo Garcia (2009), o aprimoramento do conhe-

cimento do professor é fundamental para promover um trabalho que culmine na aprendizagem das crianças, entendendo que o professor do século XXI precisará assumir que o conhecimento e os alunos passam por transformações muito rápidas e, para isso, o professor precisa acompanhar o ritmo dessas transformações para garantir o direito de aprender dos alunos. Considerando tais e as transformações no acesso à informação, observa-se a necessidade de o professor formar-se constantemente, lembrando que estas formações podem ocorrer em horário de trabalho e/ou em instituições externas.

Roldão (2007) também evidencia a importância do conhecimento nas suas diferentes situações, uma delas se constitui numa ação transformativa, situação que só se torna possível com a apropriação do conhecimento com profundidade. Outro elemento por ela evidenciado está na apresentação da capacidade analítica, ou seja, a capacidade de gerar dúvidas e investigar. A autora reforça a ideia da natureza mobilizadora e interrogativa, que consiste num questionamento permanente. A profissão docente exige a elaboração de boas perguntas e de situações problema que coloquem em jogo todo o conhecimento dos alunos. São em situações investigativas e de desafios, possíveis de serem resolvidos, que os alunos mobilizam grande parte de seu conhecimento.

No campo do ensino de história, Monteiro (2007, p. 14) indica que o saber docente se constitui na relação entre diversos saberes que

[...]dominam para poder ensinar, expressos muitas vezes como saberes práticos”. Sobre os saberes práticos, ela acrescenta que “são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações (MONTEIRO, 2007, p.14).

No sentido de refletir sobre as especificidades do campo, cabe lembrar as respostas apontadas por Caimi (2015) sobre a pergunta “O

que precisa saber um professor de História?” Segundo a autora, o professor de História para desempenhar seu fazer tem: “saberes a ensinar”, aqueles referentes à própria História, relacionados ao conhecimento historiográfico acumulado e à epistemologia da História; “saberes para ensinar”, aqueles relativos à docência, à didática, à cultura escolar; e por fim, “saberes do aprender”, aqueles que tem que dominar para que possa permitir com que o aluno se desenvolva, ou seja, mecanismos de cognição e de formação do pensamento histórico, por exemplo (CAIMI, 2015, p.105).

A respeito das competências necessárias para atuação docente, Fazenda (1998) destaca, primeiramente, a necessidade de se desenvolver uma competência intuitiva, por meio da qual a atuação do professor vai além do tempo e do espaço, com a busca de alternativas, para além do planejado. Em segundo lugar, para a autora, está a competência intelectual, presente na atuação analítica do professor, que, por excelência, reflete e desenvolve o pensamento reflexivo. Em terceiro, está a competência prática, por meio da qual o professor domina a organização espaço-temporal, tem todos os passos planejados e estruturados e conhece como se estrutura uma aula. Em quarto lugar, ancora-se a competência emocional, que consiste em uma “espécie de equilíbrio”, um professor emocionalmente competente.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre os elementos que constituem a identidade docente, como destacado a seguir.

IDENTIDADE DOCENTE: O PAPEL DA FORMAÇÃO NESTA CONSTRUÇÃO

Um contexto pertinente para entender a atuação do professor está na constituição de sua identidade enquanto sujeito, contexto explorado por Hall (2006), ao apresentar o sujeito pós-moderno que é

constituído por um processo de fragmentação, em que se compõe várias identidades, algumas contraditórias. O autor reforça que o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo definida histórica e culturalmente. São múltiplas identidades unificadas em um “eu” coerente, construção constituída nas relações estabelecidas entre as subjetividades dos sujeitos sociais.

Marcelo Garcia (2009) acredita que a construção dessa identidade docente, profissional, ocorre ao longo do tempo e que vários fatores influenciam essa construção, como o ambiente escolar, as reformas e contextos políticos, suas experiências, inclusive sua “[...] vulnerabilidade profissional”. Para o autor, “[...] uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112 e 117). A relação do professor com o conteúdo trabalhado influencia e muito na identidade docente.

Compreender a relação da identidade individual e da identidade docente possibilita compreender as interações que são estabelecidas com o processo de ensino e aprendizagem. Este processo, de construção e desconstrução, ocorre de forma concomitante com o desenvolvimento profissional. E as contribuições do processo formativo se fazem presentes na constituição desta identidade.

São em situações de formação que a identidade docente se complementa e se amplia para sua atuação profissional. Nesta relação não há identificação do que ocorre em primeiro lugar, ocorre um processo simultâneo, pois o conhecimento transforma o sujeito e, por consequência, se faz presente na atuação social do indivíduo. Assim, identidades vão sendo construídas em meio “aspectos da profissão, da formação e das relações entre o ensino e a aprendizagem” (MONTEIRO, 2007, p. 23). Deste modo, pode-se dizer que formações e ações da docência não determinam uma identidade profissional, pois os sujeitos são portado-

res de crenças e valores que refletem diretamente nas suas práticas e na construção da sua identidade profissional.

IDENTIDADE COMO CONTEÚDO CURRICULAR

Por outro lado, identidade para este trabalho passa a ser tema importante não apenas na dimensão da formação dos professores, mas também na dos alunos. Assim, é possível afirmar que o ambiente escolar é um campo propício para trabalhar com a questão da identidade, principalmente no que tange a aplicação do currículo. Sobre isso, Santomé (1995) sinaliza a necessidade de que o currículo seja emancipador; entre alguns aspectos, que nessa emancipação ocorra espaço para os conteúdos culturais que contribuem “para uma socialização crítica”, uma vez que a sociedade silencia as culturas ou não dá voz aos grupos minoritários, ou marginalizados, prevalecendo na escola as “culturas chamadas hegemônicas” (SANTOMÉ, 1995, p.160 e 161). Esse “silenciamento” nega em boa parte as identificações, assim como aponta aspectos para uma identidade única como ideal e nega a existência da diversidade. Munanga (2015) dialoga com Santomé (1995) e Gomes (2012), ao apontar para a necessidade de trabalhar com uma História de África além da África Colonial e da ótica do colonizador. Esta situação garante uma melhor identificação, uma vez que é com a história do povo de África que se pode utilizar a construção da identidade do povo brasileiro.

Nessa perspectiva de estudos descoloniais, Gomes (2012) sinaliza a exigência na mudança de prática e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, com questionamentos ao lugar de poder e das relações de direitos e privilégios presentes em nossa cultura política e educacional.

De acordo com Santomé (1995, p. 168), “é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro”. Na maioria dos casos são utilizados alguns pareceres com ar de cientificismo para determinar o lugar de cada um na sociedade, garantindo, assim, a perpetuação das estruturas sociais vigentes. Neste contexto, “a raça é, pois, um conceito bio-socio-político” (SANTOMÉ, 1995, p.169), ou seja, “(...) raça não é um termo fixo, estático” (ALMEIDA, 2018, p. 19), e uma vez que sujeitos apresentam uma multiplicidade de identidades, devemos evitar a prática de estereotipagem dos diferentes grupos. Santomé (1995, p.173) reforça a necessidade de um currículo antimarginalização, em que se garanta a presença destas questões a todo momento e em todas as tarefas acadêmicas, evitando o emprego do que chamou de “currículo turístico”.

LEGISLAÇÃO E PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A legislação está a serviço da promoção de uma “justiça”, assim a luta para que uma educação seja voltada para as relações étnico-raciais foi e é uma conquista. Desta forma o levantamento realizado por Ribeiro e Souza (2015) promove uma reflexão de como as relações étnico-raciais em nossa sociedade ainda demandam atenção, pois se há necessidades de leis específicas, o que fica claro é a negação desse direito, em “[...] as ações afirmativas, tema do Decreto de 2002, são entendidas como medidas institucionais públicas adotada para levar adiante as propostas de eliminação do racismo e suas formas correlatas” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 31).

Gomes (2011), por sua vez, apresenta um conjunto de dispositivos legais que corroboram para uma política educacional voltada

para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas como a Lei n. 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O país assumiu o compromisso com a questão por meio da participação e do comprometimento do Brasil na “III Conferência Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas”. Em 2002, com o Decreto 4.228, estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas; em 2003 a Lei 10.639 inseriu na LDB, no currículo, o Estudo de História da África e dos Africanos e a Cultura Afro-brasileira. Em 2008 a lei 11.645, inclui o estudo da questão indígena na LDB. São ações dentro da legalidade e que demonstram as necessidades de uma sociedade em que o racismo se apresenta de forma estrutural (ALMEIDA, 2018).

Situação essa que exige cada vez mais ouvir os professores e suas demandas para que possamos investir em formação na perspectiva de uma educação voltada para uma abordagem eficaz na desconstrução de marcas históricas que foram e estão presentes em nossa sociedade, como a discriminação, o preconceito e o racismo. Escutar – reconhecer os saberes dos professores - para formar parece ser exercício necessário para que professores consigam

[...] lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2013, p. 478).

O racismo se constituiu como um mecanismo de poder, garantindo a manutenção de privilégios a determinados grupos. Almeida (2018) situa historicamente a expansão comercial burguesa, e uma construção filosófica que contempla o homem europeu como padrão enquanto outros povos e culturas são considerados variações menos evoluídas. Isto justificou a atuação de um grupo de europeus que, em nome de um processo civilizatório, subjugaram povos. Para ampliar essa justificativa, utilizaram-se do que hoje é denominado de racismo científico – política do século XIX – que “recomendava evitar a ‘mistura’ de raças, pois o mestiço tendia a ser um degenerado”. O Neocolonialismo, acentuou o “discurso da inferioridade racial dos povos colonizados”, uma vez que esta mistura estaria relacionada a manter estes povos na “desorganização política e ao desenvolvimento” (ALMEIDA, 2018, p. 23).

O século XX chegou com muitos estudos e descobertas, dentre eles o sequenciamento do genoma e a comprovação de que não há justificativas biológicas que estabeleçam superioridade de uma raça sobre a outra. É importante compreender este contexto de desvantagens e privilégios para perceber como o preconceito está presente em nossa sociedade. Dificilmente os privilegiados desejam abrir mão de seus privilégios, e em alguns casos as relações se deram de forma tão complexa que a percepção e a manutenção do racismo na sociedade muitas vezes não estão evidentes.

A existência e manutenção do racismo estrutural é decorrente da própria estrutura social, considerada por muitos como “normal”. Diferente de uma patologia social e de um desarranjo institucional, acontecendo “o racismo como regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Assim, o racismo se apresenta na sociedade na forma de desigualdade política, econômica e jurídica. Por conta desta situação, combater o racismo é responsabilidade de todos.

Esse contexto, apresentado no estudo teórico, aponta a necessidade do trabalho com as narrativas de professores de História que foram indicados por seus pares como professores que trabalham com a temática em sala de aula. Assim, estes professores realizam práticas inclusivas, humanizadoras e efetivas, ao abordar a História de África e a Cultura Afro-brasileira atua no desmonte do racismo estrutural.

A PESQUISA: METODOLOGIA E INFORMAÇÕES

O conjunto documental desta pesquisa decorreu da gravação de entrevistas de história oral. A construção de narrativas de sete professores foi voltada ao relato de práticas em sala de aula, com base na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, no componente curricular de História.

Este é trabalho de História Oral, pois decorre de um projeto em que definidos critérios, foi estabelecido o grupo de entrevistados, este projeto funcionou como um mapa de pesquisa de maneira a estabelecer um “processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.13). As entrevistas compuseram um “corpus documental provocado” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 14) que permitiu as análises que seguem.

Carvalho e Ribeiro (2013) destacam o momento da entrevista como privilegiado para o contato com o narrador e suas práticas. Segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 22) “é na entrevista que o pesquisador encontra o ‘outro’, sujeito dono de sua história retrçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista”. Segundo Carvalho e Ribeiro (2013, p. 15), a História Oral “[...] visa trazer

para o campo da história contemporânea o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história”.

Considerando as reflexões sobre o “silenciamento” ou “isolamento” desta temática na escola, esta abordagem metodológica se torna necessária, no sentido de possibilitar a “escuta ativa” do professor em suas práticas na sala de aula. As entrevistas foram preparadas para serem inicialmente tratadas pelo software IRaMuTeQ, que gerou um dendograma com seis classes de discursos, indicando os principais temas abordados pelos docentes durante as entrevistas. Ao analisar esses temas, verificou-se que eles poderiam ser agrupados em três classes, nomeadas por: (i) Origem; (ii) Relações étnico-raciais; e (iii) Dimensão do ensino. Neste artigo será abordado o segundo tema.

Os professores colaboradores das entrevistas foram identificados com os nomes de personagens do Filme Pantera Negra, nomes que ocultam o gênero. Todos os personagens escolhidos do filme são negros, mas se faz necessário destacar que os professores colaboradores não são todos negros, e como se sabe, o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2007) diz muito sobre as ações dos indivíduos. Assim, o quadro 1 identifica o gênero e a autoidentificação dos colaboradores.

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores

Personagens	Zuri	T’Chaka	M’Baku	W’Kabi	T’Challa	Okoye	Shuri
Gênero	Homem	Homem	Homem	Homem	Homem	Mulher	Mulher
Auto identificação	Negro	Outro	Brasileiro	Negro	Negro	Outra	Negra

Fonte: Dados de pesquisa 2020.

Para evidenciar as falas dos professores participantes, optamos pelo destaque de suas falas, separando-as do texto de modo geral.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS FORMAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Um dos focos de discussão neste trabalho foi em volta do conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais, para entender um pouco em como se deu o percurso construído por estes entrevistados na aquisição do conhecimento da temática de História de África e da Cultura Afro-Brasileira, e em que parcela as formações oferecidas em horário de trabalho denominada de HTC contribuíram para a elaboração de práticas docentes sobre a temática.

FORMAÇÕES NAS FALAS DOS PROFESSORES

Os entrevistados apontaram três aspectos. No primeiro, os professores sinalizam a ineficiência das formações oferecidas no horário de trabalho. No segundo, os professores sinalizam o quanto essas formações oferecidas pela instituição são importantes e refletem nas atividades trabalhadas com os alunos em sala de aula. E, no terceiro, os professores dão destaque para a autoformação.

M'Baku afirma “esse HTC de convocação, realmente não sei se é válido. Não sei se aquele espaço forma mesmo. Fico me questionando. Tendo a acreditar que não serve e não funciona”. T'Challa parece concordar quando diz: “só que eu sei muito bem a limitação que esse formato de HTC tem”. Ambos se posicionam quanto à primeira abordagem, ou seja, aquela que diz respeito à ineficiência dos encontros de formação continuada de professores para o trabalho.

Os dois professores estabelecem críticas quanto à estrutura da formação. T'Challa reforça haver diferentes necessidades formativas dos professores e, que, o atual formato de formação continuada oferecido, não garante a particularidade e o respeito aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagens dos docentes.

Por outro lado, há professores que representam uma segunda abordagem e destacam a importância de se trabalhar com a temática das relações étnico-raciais nos encontros de formação continuada. Para estes docentes, existe a necessidade de que estes momentos ocorram com maior frequência, em formatos parecidos com os que ocorrem na rede de ensino, uma vez que destacam a praticidade que é receber os materiais com sugestões de projetos, atividades, textos e sequências didáticas. É possível identificar, na narrativa de Zuri o excerto em que afirma aproveitar as formações, mas logo se justifica, dizendo “Se falar que aplico tudo não dá. Acredito que nossa carga horária na escola pública deveria ser um pouco maior. Nós temos três aulas semanais em cada turma, salvo no nono ano, que temos quatro aulas”. Já Okoye aponta a demanda por maior regularidade nestes encontros formativos. Em sua percepção:

Se tiver uma frequência maior, a discussão for mais presente, esta conscientização pode começar a ter alguma mudança. [...] acho que as formações atuais contribuem muito para esse despertar. Mas eu ainda acredito que elas precisam estar mais presentes em vários momentos do ano, para que as pessoas percebam que é uma discussão permanente. (OKOYE).

Nas narrativas de Zuri e Okoye há destaque para a necessidade da formação oferecida pela instituição, assim como, de maior frequência nessas formações. Estes professores permitem estabelecer uma reflexão sobre o fato de que o processo de formação continuada permite o desenvolvimento e a consolidação de diferentes saberes docentes, pois “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais” (TARDIF, 2019, p. 36).

Okoye ainda destaca a importância do material oferecido nas formações que envolvem a temática:

Eu acho que naquele primeiro ano, em que tive contato, o aspecto cultural estava bem forte. Na apostila, em especial, se manifestava aspectos culturais, naquilo que poderia ser produzido com os alunos, ressaltando a cultura. (OKOYE).

Outros colaboradores fazem referência a esse material como importante apoio. Foi possível perceber que boa parte deles faz uso dos materiais com sugestões de atividades disponibilizados nas formações, de maneira que os conteúdos e demais aspectos trabalhados cheguem às salas de aula.

Mas a fala de Okoye levanta também o tema da cultura, e nos faz lembrar problematizações apontadas por Gomes (2012) a respeito do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nas escolas. A autora destaca uma história de dominação e exploração, situação que hierarquiza conhecimentos, culturas e povos que deve ser modificada a partir do ensino. Neste contexto, consideramos importante para o ensino de história refletir sobre a afirmação de Fernandes (1972, p. 14) ao pontuar que “nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, [...] o negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante”. Neste sentido, o ensino de história e a formação continuada para atuação de professores desse componente devem ser críticos e reflexivos. E nas palavras de Shuri as formações são interessantes:

[...] principalmente quando envolve prática. É gostoso a gente debater currículo, questões da educação, do sistema. É bom e importante. Mas quando envolve a prática, traz coisas palpáveis para gente, igual a oficina das Abayomis. Trouxe ali uma coisa que pude trabalhar diretamente com os alunos. Isso foi muito importante”.

E, para W’Kabi, a formação funciona de maneira a promover a reflexão quando se mistura com um fazer prático:

Sim, de repente desperta alguma coisa, de alguma forma que seja: ‘puxa vida, eu não tinha pensado nisso, eu posso aproveitar’. Aquelas bonequinhas que nós fizemos, que dali surgiram muitas coisas, o significado. Só que assim, você tem que estar aberto e é esse o problema.

Assim, outro ponto destacado pelos professores que se refere à importância de a formação continuada ser um espaço em que eles experimentem as atividades que podem ser trabalhadas com os alunos, refletindo sobre elas, tanto a partir de aspectos conceituais, quanto de aspectos metodológicos. Zuri chega a afirmar: “o HTC é para isso. Seja na unidade escolar, seja nas convocações. Quando você está presente conosco é um disparador”.

Retomando as palavras de Caimi (2015, p. 118):

[...] a tarefa de provocar a mobilização intelectual dos estudantes persiste e exige que, como professores, possamos reconhecer “quem são os que aprendem”? Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem.

Os professores participantes dessa pesquisa parecem ter noção desses saberes do aprender, pois parece não haver sentido em aprender algo que não se reverta em aprendizado ao aluno. De acordo com Okoye “eu, com a professora de história, especificamente, que era minha colega de trabalho, a gente desenvolveu atividades. Uma delas, foi a boneca [Abayomis]. Acho que nas formações e eu até coloquei isso”.

Assim, a circulação das Abayomis pelas escolas da rede, promoveu uma produção do conhecimento, pois muito além de confeccionar bonecas, a história da afetividade, presente mesmo nas vivências de-

gradantes da condição de escravizados, fizeram com que os estudantes compreendessem e reconhecessem a existência de laços afetivos, e des- fizesse a ideia de “coisificação” atribuída às pessoas escravizadas.

Podemos compreender, que o relatado pelos professores é que as formações precisam ser desenvolvidas pensando na prática da sala de aula. Alguns ressaltam a necessidade das discussões e debates, mas enfatizam que a apresentação de propostas de atividades com a temática pode auxiliar os professores no trabalho do dia a dia. E a colaboradora Okoye afirmou “trazer a discussão sobre a lei [...] acho muito importante. Mas me lembro da fala entre os colegas terem sentido falta da parte prática que foi colocada no ano anterior”. Assim, vivenciar a experiência de uma situação didática elaborada para posterior uso em sala de aula é caminho apontado.

Por fim, observamos ainda os professores que representam a terceira abordagem mencionada nas entrevistas, dando destaque para a importância da autoformação, de realizar estudos e busca por conhecimentos que venham corroborar para um bom desempenho em sala de aula. Nesta direção se retoma a importância de uma identidade de origem, como Okoye ao dizer: “leio muito sobre o tema. Eu gosto muito desse assunto, mas isso é natural em mim e talvez para alguns colegas isto não seja natural. E então, como essa pessoa vai tornar isso mais presente?”.

T’Challa destaca que sua formação se deu de maneira mais independente ao descobrir “abordagens de pesquisas e a partir das citações e das abordagens que você percebe, ir prosseguindo nos estudos. E então, eu não fiz nenhum curso específico sobre cultura Afro-brasileira, mas a leitura de artigos”. Nesta perspectiva da autoformação T’Chaka, de maneira autorreflexiva afirma: “acredito que ainda tenho que me especializar mais, fazer mais leituras, agregar mais bagagens. Tenho muito a aprender sobre isso, muito mesmo. Acredito que meu conhecimento sobre África ainda é bastante raso”.

Marcelo Garcia (2009) destaca que a profissão docente é a profissão do conhecimento. Sendo assim, é importante que o professor perceba a necessidade de constantes estudos, uma vez que o professor precisa de referências para a sua abordagem, assim como nas ciências, na educação ocorrem constantes modificações. Isso ganha importância no que toca o ensino de História da África e de cultura africana, pois envolve não apenas novos conteúdos e abordagens, mas também a criação de uma concepção do que é história, do que é importante para a criação dos elos de nossas identidades, de rever caminhos tão marcados pela história ensinada de forma eurocêntrica. Assim, com essas atividades, o que se faz em sala de aula é ensinar e fazer uma outra história, é construir uma concepção de mundo, não mais hierarquizado — que reforça dominadores e dominados a partir da lógica do capital e da riqueza das nações —, mas mais humanizado, pensando que todos os povos têm história e que temos o direito de saber de suas especificidades e aprender a compreender seus valores.

PRÁTICAS NAS FALAS DOS PROFESSORES

É comum observarmos o respeito que os alunos têm por alguns professores, geralmente relacionados ao domínio do conteúdo de sua disciplina. Ou seja, para que esse professor tenha autoridade em suas práticas, é necessário continuar estudando. Entretanto, gostaríamos de destacar o quanto esse estudo é complexo, pois ao se dedicar a essa temática, o professor deve estar ciente que colocará em xeque algumas das visões estabelecidas. Ou seja, esse é campo complexo da produção de conhecimento, pois em si, não pode ser entendido como cumulativo, mas sim como desconstrutivo e disruptivo. O entrevistado Shuri sinaliza um contexto presente nas escolas, dizendo “não sei porque tem Dia da Consciência Negra, tem que ter dia da consciência humana’[...] é difícil fazer algo com essas pessoas que acreditam nisso. Fica muito difícil”.

A fala de Shuri destaca que uma das lutas nas escolas é promover o convencimento dos professores que acreditam que ao pensar no global, todos estão incluídos, e assim acabam por esquecer que essa generalização é responsável por apagamentos, e por não ver hierarquizações que fazem prevalecer culturas de maneira hegemônica.

Retomando as reflexões de Santomé (1995, p. 164) reforçamos a necessidade de “preparar as novas gerações para a vida e, para sobreviver” e para ele isso acontecerá “informando-as claramente das peculiaridades do mundo no qual lhe toca viver”. Para o autor, é na escola e nas relações com o outro que se aprende a lidar com as diferenças e a construir empatia para com o outro, acolhendo as dificuldades e permitindo as relações étnico-raciais de forma a garantir espaço para todos, sem o uso da hierarquia.

E T’Chaka comenta sobre as celebrações que envolvem a consciência negra, no mês de novembro nas escolas:

Que não fique só em novembro, para que a gente não lembre só em novembro dessa questão do racismo, da intolerância religiosa, da violência de raça e dos preconceitos em geral. Que a gente não lembre disso só em novembro [...]. Acredito que a partir desse primeiro passo, o próximo é a gente não deixar isso para ser falado só em novembro. Nós, a gente que é de história, isso meio que já vai fazendo parte do nosso discurso no cotidiano [...]. São assuntos que precisam estar no cotidiano deles, da sala de aula, porque faz parte do cotidiano da vida deles (T’CHAKA).

Essa percepção é compartilhada por Okoye que afirma “se eu tenho que abordar a importância da cultura afro-brasileira, eu preciso olhar para o meu planejamento. Eu posso olhar para o meu planejamento fazendo essas escolhas”. Ou seja, para Okoye todo o trabalho

pode ser planejado a partir dessa perspectiva. Isso nos remete à compreensão que a professora tem de que “a tarefa de ensinar passa pela decodificação da cultura disponível e é feita por um mediador decisivo que se interpõe entre o chamado currículo prescrito e os alunos: o professor.” (CAIMI, 2015, p. 115-116). T’Challa também fala de suas escolhas e mediações, para ele “é a partir do trabalho afrocentrado, todas as atividades, todos os outros assuntos, temas foram pensados”.

Mas, segundo os professores entrevistados, são muitos os estereótipos presentes no cotidiano escolar, que não valorizam ou reconhecem os saberes de África como válidos para a modernidade. Como retrata M’Baku:

Se é uma coisa que foi demonizada por muito tempo e ainda resiste, quer dizer que a resistência foi muito bem-feita. E então, pensando nas minhas ações políticas e se pautarem no meu conhecimento da cultura negra [...], e depois eu posso mostrar vários exemplos para você. A ideia de que o contato do negro está relacionado com a natureza, com a floresta e não com a tecnologia, não com o desenvolvimento, com a ciência (M’BAKU).

Neste sentido vale lembrar a produção de Gomes (2012, p. 103), que indica que é preciso apresentar que há uma África além do olhar do colonizador

[...] movimento de mudança que considero um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola.

É fato que alguns movimentos têm acontecido, e as críticas apontadas pelos professores entrevistados é indicação desta mudança. Mas compreendemos, também, é necessário lidar com elementos

para modificar a visão estereotipada e apresentada pelo colonizador. M'Baku dá um exemplo sobre o trabalho com o filme Pantera Negra para apresentar a história da África para além desse processo de hierarquização cultural:

Quer dizer, ele é um personagem negro, com cultura negra tipo africana, com todos os elementos negros e não traz nenhuma carga negativa do que a indústria cultural sempre jogou em cima dos negros. É fantástico! (MBAKU).

Ou seja, há um herói que caracteriza o negro e M'Baku enfatiza o poder do povo e da cultura negra, que resiste:

E aí, como resistir? Eu acho que aí o caminho ainda é a cultura negra que foi oprimida por 500 anos, explorada, colonizada, diminuída, estereotipada, demonizada e que está aí presente, está no cotidiano (MBAKU).

Neste sentido, a resistência é ação intencional que põe em evidência o que antes era silenciado e apagado. Como aponta Gomes (2012, p. 105), “discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”. Nesse contexto, a postura dos professores se revela como fundamental para reverter situações de silenciamento, de forma que o cotidiano escolar possa atender as necessidades de todos e não apenas de uma parcela privilegiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas dos professores, alguns aspectos ficaram evidentes; como as influências do processo formativo, a elaboração de práticas de ensino, as formas de resistências e o despertar para a temática.

Contudo, cabe destacar que o que ora se apresenta é uma interpretação das falas dos professores e que temos que levar em conta no próprio exercício de interpretação das narrativas que apresentamos neste trabalho que:

[...] a interpretação de uma história de vida ou de um evento é resultado da relação estabelecida pelo pesquisador com o assunto pesquisado. Por isso, ela pode ser diferente da interpretação de outros pesquisadores, ou mesmo daquela que os narradores fariam de sua própria história. Isso porque cada um interpreta algo usando as ferramentas e referências presentes em seu próprio mundo (RIBEIRO, 2007, p. 273).

Contudo, em nossa interpretação fazemos coro com o que indica Caimi (2015). Compreendemos que as situações descritas indicam que os professores de história dominam saberes necessários para ensinar. Além disso, a interação narrada pelos professores mostra também o domínio dos saberes do aprender.

As narrativas dos docentes nos lembram também do que apresenta Gomes (2012, p. 104) ao dizer que “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”. Seus fazeres se apresentam em meio a todas essas tensões. Porém, o que é reforçado é a ideia de que não se deve permanecer no silenciamento desses sujeitos na história, ou na versão do colonizador.

Com relação às práticas desenvolvidas os professores apresentam que foram construções coletivas, feitas a partir das formações, mas também em diálogo com outros profissionais docentes. Os entrevistados destacaram as contribuições de professores de quando ainda eram estudantes e também colegas que foram encontrados no caminhar da profissão. Assim, essa denominação de práticas está relacionada ao en-

sinar, como discorre Roldão (2007, p. 58): “[...] planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa”. E mesmo esses professores tendo clareza dos objetivos e do percurso das atividades desenvolvidas, se fazem necessárias algumas ponderações.

Alguns professores sentiram-se surpresos por terem sido indicados por seus colegas e não se reconhecem como “eficazes”, como aponta Roldão (2007); outros declaram suas limitações, reconhecendo que a própria formação é permeada por fragilidades, inseguranças, falta de repertório. Neste sentido, fica evidente a necessidade de valorizar os saberes da prática da docência de maneira que os próprios professores possam se compreender como produtores de conhecimentos, reconhecerem seus fazeres de maneira plural, prezando pelas especificidades do componente curricular de História. Além de defender que escola pública seja vista como espaço de aprendizagem em que professores “eficientes” atuam para uma formação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul. /dez., 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/23853/17741>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação:** memórias e identidades. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2013.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Coleção Práxis. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1972.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03:** breves considerações. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 10ª edição. DP&A editora. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2006.

MARCELO GARCIA, C. **A identidade docente:** constantes e desafios. Formação docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago-dez, 2009.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Contexto 2011.

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

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Rev. Inst. Estudos Brasileiro**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG), Letramento: Justificando, 2007.

RIBEIRO, S. L. S.; SOUZA, H. P. Um estudo sobre legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, SP, v. 8, n. 1, p. 30 - 38, 2015. Disponível em: <http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/issue/view/16/showToc>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, S. L. S. **Tramas e traumas: identidades em marcha.** 2007. 392 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/81_38/tde-01112007-143040/pt-br.php. Acesso em: 10 ago. 2019.

ROLDÃO, M. C. “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** Alienígenas na sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 1995. Cap. 7, p. 159 – 177.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional.** 17. Petrópolis: Vozes, 2019.

ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE: RELAÇÕES RACIAIS EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS (1998-2019)

Janaina Soares Cecilio dos Santos
Maria Aparecida Lima dos Santos

Resumo

A narrativa veiculada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se em um discurso repleto de ambivalências, característica que evidencia embates e negociações entre sujeitos defensores de diferentes projetos. Por ser um dos lócus privilegiados do ensino de conteúdos previstos pelos marcos legais que tratam da (re)educação das relações étnico-raciais, elegemos observar esses sentidos no ensino de História previsto nestes documentos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de dar visibilidade à cadeia de equivalências constituídas por essas políticas, compreendidas por nós como continuidade, realizaremos um estudo comparativo entre a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) observando que sentidos se procurou fixar sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino de História. Políticas de Currículo. Hibridismo.

INTRODUÇÃO

A constituição de identidades tem sido, historicamente, alçada a elemento central tanto para a produção historiográfica, quanto para

as práticas em sala de aula, currículos, políticas públicas e para a pesquisa acadêmica sobre a História ensinada. O fluxo de demandas em torno da questão intensificou-se ainda mais em decorrência das leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008, (BRASIL, 2008) formuladas em função de reivindicações dos movimentos sociais, inserindo a História escolar em uma agenda política na qual os sentidos do passado são buscados em função de uma demanda do tempo presente, apontando para a necessária inclusão de negros e indígenas e configurando o direito à História a esses grupos secularmente excluídos das narrativas históricas veiculadas tanto na escola, quanto fora dela.

Em que pese a forte pressão dos movimentos sociais e a obrigatoriedade da pauta mencionada estabelecida por diferentes marcos legais reguladores, temos observado processos de apagamento das temáticas que envolvem as relações étnico-raciais do interior de documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e o Currículo Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Em estudo inicial realizado por nós³⁴, foi possível identificar que os sentidos fixados no documento da BNCC promoviam um processo de esvaziamentos pela recontextualização (LOPES, 2005) de significantes relacionados à temática étnico-racial, gerando híbridos. Nesse contexto, observamos que o discurso da BNCC constitui-se por ambivalências perceptíveis por indícios que remetem a projetos antagônicos (SANTOS, SANTOS, SANTOS, 2021).

Como desdobramento do estudo mencionado, optou-se por ampliar nossa investigação incorporando documentos curriculares

³⁴ Referimo-nos aqui a SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. Relações étnico-raciais na base nacional comum curricular: processos de fixação de sentidos no ensino de história. Campo Grande: Faculdade de Educação (FAED)/UFMS, 2019. (Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação Lato Sensu).

que compõem, juntamente com a BNCC, um conjunto de normativas da educação em geral, e do ensino de História em particular, que potencializasse a análise dos sentidos mobilizados em torno da temática das relações étnico-raciais. Elegemos para esse trabalho os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL,1998), volumes de História e do tema transversal Pluralidade Cultural; e o Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) e, por esse motivo, nosso recorte temporal vai de 1998 (ano da publicação do volume dos PCN voltados ao Ensino Fundamental) até 2020 (ano da homologação do CRMS direcionado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental).

Dessa forma, a investigação proposta³⁵ procurará responder às seguintes indagações: que ressignificações foram realizadas na elaboração dos PCN e da BNCC para o componente curricular de História? Que sentidos de ensino de História e de relações raciais se tentou hegemonizar nestes dois documentos? Por decorrência, e tendo em vista que os currículos locais estão sendo estruturados com base na BNCC, que recontextualizações foram operadas no CRMS? Que filiações podem ser estabelecidas entre esses dois documentos e aquele dos PCN em torno das temáticas que elegemos como centrais?

Pressupomos que esse conjunto de documentos curriculares constituem-se como mecanismo discursivo que opera dentro de um

³⁵ O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “Currículo e ensino de História: sentidos e significados de tempo passado, raça, etnia e diversidade em propostas curriculares (2019/2020)”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS) e resultou no artigo SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaína Cecílio Soares dos. *Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317> Acesso em 26 out.2021.

regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social. Por esse ângulo, exacerba-se sua característica de prática cultural e de lugar de enunciação contextualizados em disputas. É nesse sentido que, abordados como espaços de poder, os documentos curriculares funcionam como um sistema de significações em que os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011) e, como fruto de políticas públicas que constituem um movimento institucional na busca de viabilizar um discurso oficial sobre educação, projetam identidades pedagógicas e orientam a produção do conhecimento oficial (LOPES, 2002).

Para apresentar a proposta de pesquisa a ser desenvolvida, estruturamos o texto em dois tópicos: no primeiro, apresentamos o conceito de *raça* com o qual estamos operando e sua relação com as questões da diversidade e da diferença. Em seguida, contextualizamos a BNCC e o ensino de História como espaço privilegiado para abordar a temática. Na sequência, apresentamos um exercício preliminar de análise da BNCC a fim de justificar a necessidade de aprofundamento da análise considerando-a em sua relação com os PCN e o CRMS. Encerramos com algumas considerações.

REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Nas últimas décadas o significante *raça* tem ganhado centralidade nas narrativas produzidas pelos integrantes do Movimento Negro e na disputa de sentido que ocorre com a perspectiva biológica, divulgada amplamente em nossa sociedade. Esta disputa pode ser compreendida a partir da ideia de que a capacidade de classificação do ser humano é na verdade uma forma de facilitar a busca e a compreensão

do mundo. Assim, destaca-se a necessidade de classificar tudo o que se conhece, uma vez que “[...] os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido” (MUNANGA, 2003, p. 2)³⁶.

A partir do século XIX, características físicas como os lábios e o nariz, dentre outras, passaram a ser utilizadas também como critério de classificação. O termo raça foi introduzido no Brasil na década de 1870, ainda muito vinculado às ciências biológicas. As ciências sociais brasileiras procuraram, a partir do conceito biológico de raça, orientar cientificamente seus estudos sobre a cultura brasileira e criar um projeto político de nação pós-período escravagista.

A introdução do termo nas ciências sociais brasileiras é resultado do projeto político já mencionado que objetivava a criação de uma nova nação construída a partir do entrecruzamento das raças caucasiana, africana e americana, que resultaria na formação de um povo homogêneo com uma cultura latina. Esse “processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo à novas ondas migratórias de povos europeus, ficou conhecido como embranquecimento” (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

O embranquecimento era entendido como uma forma possível de homogeneização da população brasileira. Para tanto, a mestiçagem e o embranquecimento se tornaram políticas raciais no Brasil, perma-

³⁶ É importante destacar que a perspectiva sociológica aqui assumida considera que a ideia de raça não tem história conhecida antes da América, e a formação das relações sociais pautada nesta ideia constituiu identidades novas: índios, negros e mestiços, redefinindo outras e foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela Conquista. A nova identidade constituiu-se para a Europa após a colonização, implicando na elaboração da perspectiva eurocêntrica. “Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 229).

necendo presentes mesmo quando a utilização de raça em seu sentido biológico deixou de ser operante nas ciências.

Somente no século XX o termo passou a ser inoperante, não cabendo mais sua utilização na biologia ou na ciência. Neste período, em consequência dos processos ocorridos no Brasil e de grandes desastres como o Holocausto, na Alemanha, o *Apartheid*, na África do Sul, e a segregação racial nos Estados Unidos, o termo raça foi banido do vocabulário científico embora tenha sido incorporado aos censos demográficos do IBGE a partir de 1991 (GUIMARÃES, 2011).

É mister destacar que o termo “raça” não foi extinto das ciências, mas passou por um processo de ressignificação, pois, embora os pesquisadores considerem a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, ele tem sido incorporado nas investigações em Ciências Humanas e Sociais como realidade social e política, exacerbando-o como construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003). Destaque-se o fato de que “esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 175).

A experiência colonial europeia na América criou sociedades racializadas desde o início do contato com os ameríndios e escravizados da África. O racionalismo do século XVI iniciou a constituição de um “saber moderno” que foi coroado pelo racismo científico no século XIX que tem consequências até hoje nas sociedades colonizadas (HERNANDEZ, 2008). No Brasil, a superação da herança de “raças” inferiores passaria pelo processo de miscigenação, entendido como política de branqueamento, com reforço da migração do excedente de mão de obra europeu, resultante da segunda revolução industrial. Afinada com as teorias racistas europeias do século XIX, nossas elites socioeconômicas

micas produziram um discurso de exclusão e inferiorização de negros e negras. Todos os marcadores culturais ou corporais que remetessem aos negros foram estigmatizados. Uma consciência nacional forjada no mito da democracia racial tornou nosso racismo cordial um “crime perfeito” (MUNANGA, 2012).

Nessa interface, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular quando se explicitam as contradições de objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade em meio à operações de ocultamentos e silenciamentos.

A história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes. É dentro desse projeto que certos saberes têm sido selecionados e outros silenciados. Os saberes silenciados são os que revelam as diferenças identitárias de povos minoritários como a população negra, reforçando o lugar delimitado pelo projeto estatal, que discrimina o que se distancia da homogeneização.

Dentre as culturas marginalizadas, destacamos a cultura africana, que historicamente não teve presença no ambiente escolar. O silenciamento, bem como as formas estereotipadas de se enxergar os grupos minoritários, é reflexo do lugar reservado a eles em toda a estrutura social, pois o

[...] currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que

dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES, CALDERONI, 2016, p. 301).

Em meio a esse embate é que se inserem as demandas pelas questões que envolvem a temática da *diversidade* e, aquilo que nos interessará mais de perto, as relações étnico-raciais.

A presença do significante diversidade em propostas curriculares passa a ser visível já a partir de 1997 nos PCN, inserido particularmente no caderno intitulado *Pluralidade Cultural*.

Posteriormente, outros marcos regulatórios mobilizam esses significantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/ N.1 de 17 de junho de 2004) (BRASIL, 2004) assim como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Apesar de todos esses marcos legais estabelecendo a obrigatoriedade da abordagem da temática das relações étnico-raciais nos currículos escolares, seu apagamento tem sido notório nas políticas curriculares mais recentes. É o caso da BNCC.

Nascida sob a égide do *nacional* e do *comum*, esse documento, que mobilizou intensos debates ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, tem sido denunciado como um “projeto de unificação curricular marcado por uma lógica de centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante” (OLIVEIRA, FRANGELLA, 2019, p. 25). Esse processo de uniformização tem posicionado a BNCC como elemento articulador de diferentes políticas curriculares e educacionais que, na contemporaneidade, envolvem desde a produção e distribuição de material didático até a reformulação das diretrizes dos cursos de licenciatura em nível superior (SANTOS, 2021).

O projeto de uniformização centralizado na BNCC pode ser observado pelo papel central que significantes como *competências* e *comum* têm assumido no interior dos documentos curriculares. Esses têm sido tratados como peças-chave na narrativa que, pelo acionamento articula as políticas curriculares à ideia de garantia do direito à Educação pela oferta de uma formação básica a todos os brasileiros. Nessa narrativa, marcos legais como a Constituição ou a LDB (lei 9394/96) são referidos como fundamentos que as justificam.

Examinar esses termos como significantes, posicionados em um contexto de tentativa de hegemonização de sentidos, exacerba os embates por significação nos múltiplos contextos discursivos em que são acionados e remetem às disputas em torno de projetos antagônicos de construção e consolidação de um *sistema nacional de educação* (GABRIEL, 2015).

Essas lutas por significação, de acordo com estudos sobre a temática (MACEDO, 2014), ocorrem em meio de processos de afirmação de projetos de *escola*, de *sociedade*, de *currículo* e de *conhecimento*, encontrando-se em articulações discursivas produzidas em diferentes escalas espaço-temporais (GABRIEL, 2015). Envolvem, por isso, “diferentes grupos de interesses que extrapolam as fronteiras nacionais, bem como as formas singulares que assumem essas reformas curriculares em função das especificidades dos processos históricos de cada contexto nacional” (GABRIEL, 2015, p. 287), tornando necessária a contextualização das políticas curriculares tanto em processos relativos à globalização, quanto em fenômenos localizados mais proximamente.

Por esse motivo, ressalte-se que o processo de elaboração de uma base comum no Brasil, envolvendo diferentes atores sociais, esteve pautado por parâmetros estabelecidos no interior das Conferências Mundiais de Educação promovidas pela UNESCO. A partir de 1990, o Banco Mundial foi alçado à categoria de financiador dessas conferên-

cias, momento em que a educação assume papel de evidente destaque no contexto do discurso instaurado por uma “parceria mundial pelo desenvolvimento” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007).

Com esse pano de fundo, em meio à seleção sobre o que é ou não legítimo para a garantia das finalidades educacionais e sociais, alguns saberes são eleitos e outros não de forma a garantir os mecanismos de controle de fluxos de sentidos que gradativamente são corporificados nas avaliações de larga escala, instrumental associado ao processo de uniformização curricular.

Assim, a concepção de Base que se tornou hegemônica significa o currículo enquanto arranjo organizacional de conhecimentos, os quais compõem um certo acervo selecionado, cabendo ao professor a condição de mero executor de políticas produzidas pelo Estado (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019). Nesse viés, instaura-se a noção de currículo comum, que pressupõe a seleção e difusão de saberes considerados “adequados” para a manutenção da cultura *nacional* e formação dos *sujeitos*. Essa perspectiva mobiliza, simultaneamente, aqueles que estão buscando a universalização de sua cultura e também os que lutam por uma educação de qualidade.

É importante destacar que, em nossa pesquisa, tanto a abordagem das questões envolvendo a temática da diversidade, quanto das relações étnico-raciais, tem sido realizada de maneira privilegiada na disciplina de História. Esse tem sido considerado lugar profícuo de efetivação para a reeducação³⁷ das relações raciais, uma vez que os conceitos de temporalidade e identidade são duas questões realçadas para

³⁷ Segundo Santos e Lima (2014, p. 7) pode-se afirmar que já somos educados para as relações étnico-raciais em nossa sociedade dentro de um certo prisma que, por um lado, permite que percebamos a existência, mesmo que entendida como “amena”, do preconceito e da discriminação, mas, simultaneamente, por outro lado, nunca admitindo-se pessoalmente ser racista.

se pensar os processos de produção e distribuição de conhecimento. Por esse motivo, a professora e o professor são “sistematicamente interpelado[s] e convocado[s] a contribuir para a construção e fixação de identidades por meio da mobilização de experiências (passado) e projetos (futuro) coletivos e individuais selecionados como conteúdos a serem ensinados em cada presente” (GABRIEL, 2015, p. 34-35).

Dada sua importância na constituição das identidades dos estudantes, o ensino de História revela a necessidade de questionar o papel da escola e da educação fornecida, destacando que ele deve ir muito além do que somente alfabetizar e preparar estudantes para o mercado de trabalho, e propondo uma transformação das estruturas sociais.

Por se tratar de um “terreno de disputas” para a construção de um “passado comum” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133) e em torno das identidades que se pretende projetar, a pesquisa se propõe a investigar o papel que o Ensino de História assume nos documentos curriculares no tangente à reeducação das relações étnico-raciais. Nosso intuito é o de observar quais reinterpretações e recontextualizações tem sido operadas no processo de tentativa de fixação de sentidos em torno dos significantes *diversidade racial, raça, etnia, negro, étnico-racial, racismo, discriminação, matriz africana, matriz indígena, afro-brasileira, cosmovisão e identidade*.

A RECONTEXTUAIZAÇÃO POR HIBRIDIZAÇÃO EM DOCUMENTOS CURRICULARES

O recorte temporal operado vai do período de 1998 a 2019 pelo fato de que esse é um momento marcado pela intensificação, no campo educacional, da produção de documentos curriculares ordenadores motivados pela LDB, reforçados pelas Diretrizes Curriculares Nacio-

nais Gerais da Educação Básica (DCN) (BRASIL,2010) e pelos inúmeros marcos regulatórios que serão formulados ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Esse momento também é caracterizado pela intensificação da presença na cena das políticas educacionais de grupos empresarias e fundações, defensores da lógica mercadológica e privatista. Esses atores imprimem suas marcas na legislação produzida, procurando hegemonizar sentidos que fortaleçam os princípios que defendem e os projetos econômicos que os subsidiam.

Nossa pesquisa, de abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), e de tipo documental (CORSETTI, 2006; SILVA et al, 2009), tomará como fontes os volumes de História e dos temas transversais – caderno de Pluralidade Cultural dos PCNs (1998), bem como a BNCC (2017) e o CRMS (2019), examinando mais especificamente a introdução e o trecho dos documentos voltados ao componente curricular de História. Em nosso estudo, dedicamo-nos a examinar a problemática apresentada no volume destinado ao Ensino Fundamental – anos iniciais.

Entendemos que a pesquisa documental não se traduz apenas em uma técnica de análise de documentos. Trata-se de uma metodologia que envolve necessariamente a leitura do documento por meio de um referencial teórico. Para além disso, o documento deve ser problematizado: o pesquisador deve investigar a origem, o autor, para quem se destina, a finalidade, as modificações que sofreu, o objetivo para qual foi produzido e o destino final no qual este documento foi produzido (CORSETTI, 2006). Dessa forma,

[...] quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores

– cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 4).

Em associação, a análise considerará fundamentos da perspectiva pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 1987; BURITY, 2010; FERREIRA, 2011; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL, 2015), cuja noção de currículo reposiciona o papel da linguagem na tessitura do real e orienta-se pela noção do

discurso percebido como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procurando, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83-84).

É relevante destacar que assumir a perspectiva pós-fundacional em seu questionamento das leituras essencialistas de mundo não significa aderir à ideia de que “tudo vale”, pois o que está sendo “problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83).

Em complemento, consideramos que as políticas curriculares não podem ser observadas

apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como *políticas culturais*, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, *obter consenso para uma dada ordem e/ou* alcançar uma transformação social almejada (CANCLINI, 2001 apud LOPES, 2014, p. 56, grifo nosso).

É a partir da busca por consensos que as políticas curriculares produzem a recontextualização por hibridismos que visam legitimar certas vozes em detrimento de outras (LOPES, 2005).

Por essa via, é possível identificar como a interferência de agências multilaterais na educação de diversos países gerou “o intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelecendo um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado e tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países tão distintos” (LOPES, 2005, p. 53).

Todos estes textos passam por reinterpretações a depender de seu contexto: do contexto internacional para o nacional, do nacional para o estadual e do estadual para as instituições escolares. Dito isso, é preciso destacar a relevância de se analisar a recontextualização da temática étnico-racial presente na proposta do ensino de História da BNCC no Currículo Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, identificando quais foram os processos de reinterpretação deste sistema de ensino.

Durante a recontextualização, os textos são fragmentados ao circularem no meio educacional, e alguns fragmentos são mais valorizados que outros, ou são associados a outros fragmentos, adquirindo novos significados. Assim, torna-se importante destacar que,

Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham *o processo de negociar a diferença com o outro*. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um *espaço de negociação de sentidos e significados*. (LOPES, 2005, p. 57, grifo nosso).

Desta forma, os híbridos são resultado de processos nos quais ocorrem negociações de sentidos e significados, sendo as atuais políticas educacionais brasileiras exemplos de construções híbridas por estarem marcadas pelas

[...] mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdiscipli-

nar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada – Todos exemplos de construções híbridas. (LOPES, 2005, p. 57).

Embora os híbridos apresentem essa ambiguidade de concepções teóricas, estes não são elementos contraditórios, distintos ou de oposições, “são discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação” (LOPES, 2005, p. 57).

Vislumbramos em nossas investigações (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020; SANTOS, SANTOS, SANTOS, 2021) indícios que subsidiam a ideia de que alguns significantes (e as ausências/ocultamentos/substituições) operados na BNCC combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças que propiciam certos consensos (MOREIRA, 2009). Nesse sentido, é importante destacar que

A hibridização apresenta uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais, o que certamente abre novas perspectivas para a análise de processos de produção culturais, políticos e sociais contemporâneos, sem que se romantizem os aspectos de pluralidade e de transgressão neles implicados (MOREIRA, 2009, p. 373).

Mesmo considerando as narrativas apresentadas nesses documentos como híbridas e provisórias, nossas hipóteses apontam para um apagamento das demandas de movimentos sociais que, na contemporaneidade, têm exigido o aprofundamento das questões relacionadas ao racismo e ao preconceito racial no Brasil.

Exacerba-se, nesse contexto, a necessidade de compreendermos as reformas curriculares enquanto discursos contextualizados em disputas. Entendidos como espaços de poder, os documentos curriculares funcionam como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Não negamos aqui a atuação de qualquer movimento social na conquista de temas como diversidade e relações étnico-raciais em políticas curriculares, apenas destacamos que suas demandas têm aparecido nos documentos na forma de híbridos resultantes de recontextualizações norteadas por princípios que circulam no interior de políticas internacionais. Ressaltamos, dessa forma, que tais híbridos se constituem de significantes que estão presentes no texto do documento operando em sentidos que atendem a outras finalidades diferentes daquelas que os movimentos sociais preconizam.

Fazemos isso sem deixar de destacar que a ambivalência característica aos processos constitutivos das narrativas em documentos curriculares possibilita zonas de escape que nos ajudam a compreender por que diversos setores, incluindo aqueles de oposição a projetos homogeneizantes, tendem a apoiar essas políticas (LOPES, 2005).

A recontextualização por hibridização constitui-se em “um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340), e, desta maneira, a BNCC consegue mobilizar grupos de diferentes matizes em torno da defesa de uma proposta de currículo comum. Daí a importância de examinarmos como esses sentidos foram recontextualizados desde os PCNs e como esse processo de recontextualização vem se dando no interior do documento curricular local, uma vez que isso implica chamar a atenção para processos de produção que podem estar vinculados a movimentos maiores de apagamentos das demandas e pautas

dos movimentos sociais que acreditamos ser de extrema relevância no enfrentamento de aspectos centrais do chamado *sistema-mundo moderno-ocidental*, o qual pressupõe a raça e o racismo como seus elementos estruturantes e constituintes³⁸ (QUIJANO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC traz a ideia, em sua introdução, de continuidade das premissas defendidas nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), ou seja, na própria narrativa desses documentos, ela se constitui como lócus da consolidação de políticas curriculares no país. Isso implica também no fortalecimento de políticas de caráter gerencialista, aspecto central da pedagogia das competências posicionada na BNCC como um de seus fundamentos pedagógicos, e que já estava instituída desde os PCNs.

Um elemento significativo relativo à estrutura do documento nos traz mais pistas da perspectiva de interculturalidade funcional sobre a qual os significantes apresentados até aqui encontram-se investidos. Ao observarmos as unidades temáticas e objetos do conhecimento que organizam o que deve ser trabalhado ao longo dos bimestres, o documento apresenta a listagem das *competências* e *habilidades* a serem alcançadas pelo estudante a cada passo e ao longo de toda a escolarida-

³⁸ O autor descreve as peculiaridades do chamado sistema-mundo/moderno-ocidental. Suas três características fundamentais são que o trabalho não era mais resultante de um processo histórico de uma comunidade (“mera extensão de antecedentes históricos”), mas algo que visava a produção do lucro a partir da venda no mercado. A segunda característica diz respeito ao fato de que essas formações não coexistiam no mesmo espaço, mas em espaços combinados com o mercado e o capital. Por fim, como consequência dos dois primeiros, “para preencher as novas funções cada uma delas desenvolveu novos traços e novas configurações histórico- estruturais” (...) “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 229-230).

de. As chamadas competências, um dos fundamentos pedagógicos de todo o documento, são definidas

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 4).

Assim, a abordagem feita dos significantes *raça*, *racismo*, *diversidade*, e a própria noção de ensino de História que se apresenta na BNCC, encontram-se “atravessadas” por um conceito que, em si, foi transplantado de outras esferas do mundo do trabalho para aquele da Educação.

A centralidade do conceito de competências não é algo novo e está intensamente relacionado à educação nas últimas décadas. Foi concebido nos meios empresariais estadunidenses na década de 1950 e, inicialmente, associado à ideia de melhoria da qualidade do serviço público como parte das estratégias de privatização. Essa associação serviu, ao longo dos anos da década de 1980 e 1990 em diferentes países do mundo, para justificar a adoção, por parte do setor público, de práticas gerencialistas oriundas do setor privado (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 592).

No Brasil, essa foi uma das marcas dos documentos curriculares forjados pelo Ministério da Educação no governo de Fernando H. Cardoso, sob a égide do qual se adotou “o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 108). A perspectiva pedagógica subjacente é marcada pelo individualismo e dualismo, corroborando com o ideário da desregulamentação,

flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

O modelo de gestão pautado em competências surge como resposta à crise de 1970, cuja causa, dentre outras, é o esgotamento do modelo de organização taylorista/fordista. Na busca por aumentar a produtividade e a competitividade das empresas, esse modelo, caracterizado pela produção em série, homogeneizada, com baixo desenvolvimento tecnológico e autoritário controle central, foi substituído pelo modelo toyotista, sinônimo de produção flexível, diversificada e enxuta, pautada no alto desenvolvimento tecnológico e organizacional, em poderes difusos e em modelos participativos de gestão (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 779). Essas mudanças passam a exigir um novo perfil de trabalhador. Este deixa de realizar atividades prescritas e rotineiras para exercer tarefas diversificadas, o que implica que deve ser flexível e apresentar um coquetel de competências (DELORS, 1998), ou seja, capacidades para se mobilizar diante de situações imprevistas.

A ideologia da gestão por competências, com foco na reorganização da produção, contou com a participação de estudiosos norte-americanos e anglo-saxões, dentre os quais alguns psicólogos, como McClelland, Skinner e Bloom e seu grupo, que contribuíram para a formulação de modelos avaliativos de pessoas e seus desempenhos (RAMOS, 2011). Extrapolando o mundo produtivo, chegou às escolas, ganhando status de pedagogia e tornando-se referência para a formulação de currículos, diretrizes, materiais didáticos, teorias educacionais (RAMOS, 2011) e matrizes de avaliação. Neste campo, o ideário das competências é posicionado em sinonímia com os epítetos de *qualidade, equidade, eficácia e eficiência*. Deste modo, práticas vinculadas ao discurso da “qualidade da educação” se naturalizam e se propagam como legítimas, ainda que suas raízes estejam calcadas em um sistema de objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios e pro-

posições do coletivo de professores (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 594). Assiste-se a uma subordinação progressiva da educação “a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência” e, ao acompanhar tendências mundiais, como o próprio documento afirma, “reduzem a qualidade da educação à melhoria dos indicadores e posições em rankings, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁹” (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 594).

Falar de relações raciais e do ensino de História na BNCC implica, portanto, reconhecer que seus fundamentos estão oficialmente calcados em projetos que pregam a mercantilização rumando para, se não o fim, a supressão máxima do sistema público de ensino, reconhecendo como os projetos governamentais incorporam as práticas do contexto global e singular (LOPES, 2006) visando a permanência de seus projetos políticos.

Resta-nos analisar de que maneira os sentidos em torno dos significantes que selecionamos flutuam desde os PCNs até o CRMS, observando os movimentos de ressignificações e recontextualização operados.

³⁹ Na atualidade, temos uma versão articulada aos princípios do PISA que é o projeto SENNA Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*), “sigla inglesa que significa Avaliação Nacional Não-cognitiva ou Socioemocional (PRIMI; SANTOS, 2014). Esse modelo avaliativo, o próprio nome já enfatiza, está pautado em competências não cognitivas ou socioemocionais como, por exemplo, estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências, e está sendo formulado pelo Instituto Ayrton Senna, que conta com diversas parcerias com organizações internacionais e com o Ministério da Educação (MEC). Essa organização sem fins lucrativos integra, desde 2004, a rede de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e realiza estudos na área de formação docente, avaliação e pedagogia para embasar políticas públicas por cerca de vinte anos. Para realizar essa grande variedade de trabalhos, o Instituto conta com recursos financeiros próprios e doações de pessoas físicas e empresas privadas. Hoje atende aproximadamente 75 mil professores, 2 milhões de alunos em 1200 municípios (PRIMI; SANTOS, 2014 apud CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 777).

Ao nosso ver, a pedagogia das competências e seu fortalecimento no interior das políticas curriculares atendendo às exigências decorrentes da interferência das agências multilaterais na educação mundial (GALIAN, 2014) é um dos elementos de continuidade que merece especial atenção no que se refere à sua relação com as questões étnico-raciais.

Embora algumas análises realizadas por pesquisadores, por meio de documentos públicos emitidos pelas Associações de Educação e Ensino em nível nacional, venham apresentando críticas bastante contundentes quanto à descontinuidade ou omissão de princípios curriculares importantes na BNCC em vigor, como os eixos transversais do currículo e a interdisciplinaridade, acreditamos que esse documento se constitui em uma continuidade das propostas curriculares anteriores, aspecto que pretendemos examinar a partir da problemática apresentada anteriormente.

São esses os elementos que orientarão a análise que pretendemos empreender a fim de identificar de que forma possíveis reproduções, reinterpretações, resistências e possíveis mudanças ocorreram de um documento ao outro, uma vez que os currículos se constituem em campos de negociações onde diversos poderes oblíquos geram híbridos que possibilitam zonas de escape (LOPES, 2005) nos permitindo compreender mais profundamente como tais políticas de currículo comum de cunho homogeneizante mobilizam diversos setores em prol de sua manutenção, mesmo defendendo pautas que, em essência, são contra os princípios que ali circulam.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Iferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36 n. 1, p. 127- 146, jan./abr., 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, Hegemonia e Democracia: O Pós-Marxismo de Ernesto Laclau. In: GUEDES, Marco Aurélio. Política e contemporaneidade no Brasil. Recife: Bagaço, 1997, p. 29-74.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. São Leopoldo: **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009. Disponível em < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf> > Acesso em: 08 nov. 2022.

FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Maringá: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, ano XI, dez. 2011. Disponível em <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12438/8335> Acesso em: 08 nov. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Morais de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105/4089>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 4. n. 8, p. 32-56, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/193>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669 jul./set. 2014. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg-6qDxsPwgvpMPz6cC/abstract/?lang=pt> > Acesso em 08 nov.2022.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Mara Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 28, p. 119-137, janeiro/junho 2007.

LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LIMA, Maria. Identidade e ensino de História: alguns apontamentos para pensar as práticas no contexto da reeducação étnico-racial. In: VASCONCELOS, Vera L.; MOURA, S. A. **Olhares África-Brasil**. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Osvaldo Lima, 2016, p. 53-91.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 184-216.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

MATO GROSSO DO SUL (estado). Secretaria de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019. p. 25-34.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas Latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 227-278, set. 2005.

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 8, n. 16, Dourados: UFGD, p. 01-25, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3815/2092>. Acesso em: 21 maio 2019.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos Anos Iniciais. **Revista Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. especial 2, set-dez, 2020, p. 961-978. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795> , Acesso em: 08 nov.2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos SANTOS; Janaína Soares Cecílio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021, p. 1-24.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> > acesso em 08 nov.2022.

A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM MEIO A CONCEPÇÕES DOCENTES: O PAPEL DA ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Aparecida Lima dos Santos

Danielle dos Santos Barreto

Resumo

Muito embora seja corrente a afirmação de que para aprender História é preciso saber ler e escrever, ainda são escassas as investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e adolescentes considerando as questões que envolvem o desenvolvimento dos saberes sobre a escrita em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico em perspectiva discursiva. Some-se a isso a necessidade de compreensão da temática do ponto de vista docente associando o ensino de História e à constituição de identidades. Neste artigo, apresentamos a análise das concepções de um professor sobre como se aprende a escrever, uma vez que temos observado em estudos anteriores suas relações com as concepções de História que os/as estudantes constituem em meio a processos de subjetivação do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Escrita Escolar; Ensino de História; Identidade; Pensamento Histórico.

INTRODUÇÃO

Muito embora seja corrente a afirmação de que para aprender História é preciso saber ler e escrever, ainda são escassas as investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e adoles-

centes considerando as questões que envolvem o desenvolvimento dos saberes sobre a escrita em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico em perspectiva discursiva (DIAS, 2007; SANTOS, 2015, 2017; LIMA; CUESTA, 2018). Some-se a isso o fato de que, observar a escrita como prática linguagem no contexto da História escolar exige, exige um olhar acurado sobre o que se passa no interior da “caixa-preta” das salas de aulas (FORQUIN, 1996), atentando aos sentidos que por ela circulam de maneira dinâmica e efêmera, em um contexto de relações complexas dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais (GÓMEZ, 1998).

A problemática adensa-se quando assumimos como meta a promoção da reeducação para as relações étnico-raciais e a formação dos estudantes para a tolerância à diferença e à diversidade pelo acesso ao conhecimento científico sistematizado, uma vez que esses elementos se articulam nas demandas por identidade, conceito que integra, necessariamente, o ensinar e o aprender a escrever e a pensar historicamente.

Essencialmente conflitiva, envolvendo interação social, afetos, autoestima e jogos de poder, a *identidade* é uma categoria social discursivamente construída, expressa e percebida por diferentes linguagens: escritas, corporais, gestuais, imagéticas, midiáticas (MORENO, 2013). Nesse sentido, quaisquer tentativas de tentar fixar sentidos de identidade torna-se um equívoco, uma vez que

numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída (BAUMANN, 2005, p. 12).

No entanto, é importante ressaltar que, para o ensino de história, a temática da identidade assume papel central, pois, ao lado dos

objetivos cognitivos, dirigidos à formação do conhecimento das disciplinas, constitui os objetivos sociais e de identidade destinados à formação da identidade nacional (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2007). Esse aspecto revela que, na medida em que crianças e adolescentes frequentam as aulas de História e realizam um percurso de aprendizagem marcado pelo contato com concepções que lhes são apresentadas em diferentes contextos linguísticos, algo se transforma. E nesse sentido nossas reflexões pautam-se também pelos fundamentos do campo do Currículo, na medida em que,

[...] nas discussões cotidianas, quando pensamentos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente e vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2004, p. 15).

É nesse contexto que se exacerbou, em nosso estudo, a necessidade de analisar mais detidamente as concepções dos professores sobre como se aprende a escrever, uma vez que elas influenciam também as concepções de História que os/as estudantes constituem em meio a processos de subjetivação do conhecimento histórico escolar. Para isso, guiamo-nos centralmente pela indagação sobre como as questões de identidade aparecem nos sentidos que o professor atribui aos usos que faz da escrita no ensino de História.

Com base nesses pressupostos e frente a essa problemática, para apresentar as reflexões tecidas, o artigo foi dividido em três partes: na primeira apresenta-se o conceito de escrita com o qual operamos, relacionando-o o desenvolvimento do pensamento histórico e, mais especificamente, com questões de identidade; na segunda parte, foram inseridos os dados produzidos por observação e entrevistas de um professor de História e a análise realizada. Na terceira e última, algumas

considerações sobre os sentidos atribuídos pelos docentes ao como se aprende a escrever tem influenciado na constituição das concepções de História de crianças e jovens, associadas à constituição da identidade.

ESCRITA, PENSAMENTO HISTÓRICO E IDENTIDADE

Compreendemos que aquilo que acontece nas situações de leitura e escrita da História em sala de aula não é simples, nem mecânico, nem transparente, mas envolve um conjunto de mediações intersubjetivas que resultam em variados modos de lidar com o texto escrito (LIMA; CUESTA, 2018). Em acréscimo, pressupomos que escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo.

As ações levadas a cabo ao escrever não envolvem apenas o ato de traçar as letras, mas as múltiplas situações nas quais o escrever é necessário, recomendável e adequado. A linguagem escrita possibilita a interpretação e produção de textos escritos correspondentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Assim, de acordo com Lerner (2002, p. 40), a leitura é um ato centrado na construção do significado, e que o significado não é um subproduto da oralização, mas o guia que orienta a seleção de informação visual. Logo, as crianças, ao escreverem, relacionam a língua escrita e a linguagem escrita simultaneamente.

Tais considerações tornam-se significativas na análise das práticas em sala de aula em geral e, particularmente, no ensino de História.

Alguns estudos no campo de pesquisas do ensino de História recolocaram a maneira de se olhar para as práticas que tomam lugar na sala de aula e na escola como um todo, apresentando-as como portadoras de um saber com configurações específicas (ROCHA, 2006; PEN-

NA, 2013), destacando, ainda, a necessidade de pensá-las inseridas em uma arena no interior da qual embates por sentidos são disputados e os currículos configurados (OLIVEIRA; GABRIEL, 2013; MONTEIRO, 2014).

Nessa interface, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular nessa crise que hoje a escola enfrenta, cujos objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade se contradizem explicitamente. Assim,

Todos estes fenômenos mostram tendências e marcam espaços de crise, deixando-nos, sobretudo, a pergunta sobre que lugar deve ocupar o ensino escolar de história, originariamente centrada na formação de identidades nacionais, quando o Estado e as identidades se fragmentam – sendo as funções de ambos muito diferentes das de antigamente – e quando não está claro ainda quais são os novos termos do pacto entre escola e sociedade (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 18).

Esses sentidos permeiam a narrativa histórica instituída em sala de aula pelo ensino e expressa em produções orais e escritas dos estudantes uma vez que

[...] não há grupo social sem uma memória compartilhada que constitua uma identidade comum, que dê sentido de pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima solidariedade que lhe dê coesão. Símbolos, rituais, mitos e narrativas compartilhadas servem a este propósito, como também o pode fazer qualquer narração de memória coletiva que se administre a quem atenda grupos institucionalizados para a aquisição de habilidades culturais para a vida, sejam técnicas (para a realização de ta-

refas de trabalho), sociais (sobre como se comportar em grupo), sejam culturais (sobre valores, moral e identidade). (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 22).

Relativamente, os processos de representações do passado apontam semelhanças entre memória e história, uma vez que as duas se referem ao passado. Contudo

enquanto a primeira vincula-se com o experimentado pessoalmente (como acontecimentos vividos ou relatos recebidos), a segunda vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

Ao se considerar a memória como espaço de constituição de sentidos de tempo, exacerba-se que a busca por fixação de sentidos ocorre em meio a “guerras”, nas quais as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos têm sido constantes, pois se vinculam a projetos políticos, de sociedade, veiculados e defendidos por diferentes grupos sociais.

Foi nesse sentido que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08⁴⁰, bem como o rol de reivindicações dos movimentos sociais, inseriram a História escolar (assim como outras disciplinas escolares) em uma agenda

⁴⁰ A Lei nº 11.645/08 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

política na qual os sentidos do passado são buscados em função de uma demanda do tempo presente, apontando para a necessária inclusão de negros e indígenas e configurando o direito à História a esses grupos secularmente excluídos das narrativas históricas, veiculadas tanto na escola, quanto fora dela.

A noção de identidade insere-se, nesse contexto, em permanentes e infindáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens (MORAES, L.; MORAES, W., 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também àqueles sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica, quando um grupo reivindica maior visibilidade social diante de apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas (GOMES, 2005). Assim, definir identidade na contemporaneidade significa assumir que

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades

transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (GOMES, 2005, p. 42).

A escrita escolar, compreendida como produção textual, torna-se um espaço importante de análise de aspectos relacionados à identidade e ao desenvolvimento de noções de tempo na articulação proposta devido à existência de um sujeito e seu trabalho na produção de discursos em meio aos quais identidades são constituídas. Dessa forma,

[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (GERALDI, 2003, p. 136).

Por esse motivo, a compreensão das características do processo de desenvolvimento do pensamento histórico em crianças torna-se relevante.

SENTIDOS DO APRENDER A ESCREVER E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Conforme apontados anteriormente, para produzir os dados analisados, obedeceu-se a princípios da pesquisa qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), em vertente interpretativa (GÓMEZ, 1998) e de viés etnográfico (MAINARDES; MARCONDES, 2011), o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (GÓMEZ, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem.

A produção de dados ocorreu a partir de observação da rotina escolar e das atividades em sala de aula de uma escola pública, localizada em Campo Grande/MS, que, atualmente, é uma escola estadual de educação em tempo integral – Escola da Aatoria, que atende do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa unidade escolar vem pautando suas ações pedagógicas pelas diretrizes que versam a Resolução/SED nº 3.198/2017.⁴¹ A Escola da Aatoria não tem uma proposta de estratégias metodológicas específicas, mas sim, traz em seu bojo metodológico princípios como a Aatoria – Educar pela Pesquisa – Protagonismo e Pedagogia da Presença (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

O primeiro contato com a escola ocorreu em 12 de fevereiro de 2019, quando foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História” para toda a equipe da escola em uma atividade da Semana Pedagógica. Inicialmente, o corpo de funcionários da escola (professores e funcionários administrativos e de apoio), organizados em cinco grupos, realizaram as apresentações das propostas de ações que planejaram para o projeto Saberes e Fazeres Ancestrais e Tradicionais dos Povos Indígenas e Africanos, que seria desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019, pois o projeto de pesquisa mencionado se encontra integrado a projeto de extensão, cujo foco era a formação de professores⁴².

⁴¹ MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução/Secretaria de Estado de Educação – SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Aatoria – da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul*: seção 1: Executivo, n. 9.432, p. 4, 2 fev. 2017. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017>. Acesso em: 24 jan. 2021.

⁴² Trata-se do projeto de extensão intitulado “Currículo, identidade e ensino aprendizagem de conteúdo: práticas de escrita no contexto das disciplinas escolares”, coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos e que contou com parceria com a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED) da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS).

Durante a apresentação, questões norteadoras nascidas da análise dos registros de observação, realizados durante as apresentações (*Qual é minha cor? Qual a minha identidade? Quem é meu aluno?*) foram direcionadas por nós aos presentes. As indagações surgiram da percepção de que os docentes caracterizaram, em suas apresentações, seus alunos como *sujeitos em falta*, como é possível observar no quadro que segue.

Quadro 1 — Falas das/dos professoras/es sobre o que justifica elaborar um projeto sobre questões étnico-raciais na escola

Trechos das falas dos professores
"o aluno não sabe"
"o aluno não conhece a história"
"o aluno não busca o conhecimento"
"o aluno não conhece os povos indígenas"
"o aluno não se reconhece como negro ou indígena"

Fonte: Anotações de caderno de campo, produzidas a partir de observação da reunião pedagógica (12 fev. 2019).

Parece acima que essas ideias iniciais dos professores pressupõem que o problema central está nas atitudes dos alunos, em sua própria existência, ignorando as relações de poder. Consequentemente, contribuindo para a concepção de que “o aluno ao se reconhecer negro ou indígena” está *resgatando* sua identidade (pensada no singular), sua cultura, e esse “resgate” que “salvará” as crianças e jovens dessa condição de inferioridade.

Logo, os indícios parecem fortalecer a premência de uma concepção de aluno e de aprendizagem calcada em uma lógica multicultural que

[...] incorpora a diferença, na medida em que neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p. 16).

Na análise dos dados produzidos pela equipe, foram identificadas algumas contribuições para a produção inicial de dados sobre as concepções de identidades movidas pelos docentes. De um lado, o conceito de identidade essencialista, que atribui ao indivíduo características identitárias naturais, classificatórias e hierarquizadas, expressando-se por meio da identidade e da diferença (LOPES, 2002). De outro, se configura por uma trama de significados, que produz uma

[...] passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionalizou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, também nas relações com e entre outras pessoas. (SMOLKA, 2004, p. 55).

Inicialmente essas considerações, contribuíram para elaborar a produção de dados por observação das aulas, considerando princípios da pesquisa em perspectiva etnográfica em viés crítico (MAINARDES;

MARCONDES, 2011). Assim, o trabalho de observação externa das aulas, bem como posterior entrevista, foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo e diário de investigação, com o intuito de caracterizar o contexto das manifestações discursivas dos docentes, ambicionando compreender a complexidade dos fenômenos educativos como fenômeno social (GÓMEZ, 1998).

Neste artigo, estão as considerações tecidas em torno dos dados produzidos no contexto das aulas de História de um professor (Alberto⁴³). Inicialmente, a observação foi conduzida de forma a configurar o *circuito didático* do docente, compreendido como uma “trama de atos, atividades ou experiências, em sua maior parte rotineiras, que se desenvolvem entre o professor, os alunos e o conhecimento histórico escolar em uma sequência que apresenta princípio, meio e fim, no horário escolar” (ROCHA, 2006, p. 207). Esta perspectiva permitiu que se constituísse um “desenho” do circuito didático do professor, o qual pode ser, grosso modo, visto da seguinte maneira:

Quadro 2 — “Desenho” do circuito didático do professor

- 1) Professor inicia a aula pedindo para os alunos lerem um trecho do texto (do livro didático);
- 2) Em seguida, explica os fatos e períodos históricos deste trecho que considerou mais relevante;
- 3) Durante essa exposição faz perguntas (retóricas) para os alunos;
 - 4) Depois solicita a um aluno que continue a leitura;
 - 5) Por último, solicita que os alunos respondam a questionários contidos no livro didático para os alunos registrarem e responderem no caderno (respostas prontas de trechos do livro didático), em outros momentos, solicita um resumo do capítulo lido.

Fonte: Anotações provenientes de diário de campo; fichas de produção de dados de observação; e discussões e estudos em reuniões de equipe (2021).

⁴³ Nome fictício atribuído ao docente para preservar sua identidade, conforme termos de regulação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Ao estruturar o circuito, foram verificadas algumas variações no trabalho desenvolvido pelo professor na turma do 6º ano e naquela do 9º ano. Além disso, alguns indícios apontaram para questões étnico-raciais a partir de considerações tecidas pela equipe sobre a maneira como o professor realizava essa condução⁴⁴.

A partir da leitura dos primeiros dados produzidos por observação, perceberam-se algumas recorrências no modo pelo qual o docente conduz a sua aula. Essas recorrências levaram a formular questões (Quadro 4), a fim de explorar os sentidos que esse professor atribui ao que faz, partindo do pressuposto que o sentido é algo inerente ao ser humano e que ocorre nas práticas sociais, o que implica assumir que não há um único sentido que os sujeitos atribuem a suas ações, mas sim múltiplos (SMOLKA, 2004; MATHEUS; LOPES, 2014).

Quadro 3 — Roteiro de entrevista do professor

- 1) No dia 16/8/19, no 6º A e no 8º A, o Sr. solicitou que os alunos copiassem do livro um texto no caderno. Poderia nos explicar por que pediu isso?
- 2) Percebemos que o Sr. costuma fazer perguntas para os alunos no decorrer de sua explicação. Por que faz isso?
- 3) Notamos também que, no 9º ano, as perguntas não têm um destinatário específico. São dirigidas à sala. E no 6º, normalmente, o Sr. dirige a pergunta a algum aluno específico. Poderia explicar por que faz isso?
- 4) Na aula do dia 2/8/19, notamos que o aluno perguntou sobre o que era o Capitalismo e o Sr. respondeu que explicaria de “forma simples”, porque esse era conteúdo do 9º ano. O que o Sr. entende como forma simples? O que diferencia em sua opinião a compreensão da História pelo aluno de 6º e do 9º?
- 5) Notamos em algumas aulas que o Sr. solicita aos alunos que copiem o texto do livro didático no caderno. O Sr. poderia nos explicar por que faz isso? Qual a importância disso para aprender História? Qual o objetivo? Qual a necessidade?

Fonte: Elaborado pela equipe do Grupo de Pesquisa (2019).

⁴⁴ Foram identificados alguns elementos que podem apontar para questões relacionadas ao gênero (masculino/feminino) em cruzamento com aquele de raça (negros/brancos). Por considerar os dados coletados insuficientes para subsidiar a análise, a equipe decidiu aprofundar a questão a partir da ampliação do tempo de observação das turmas no decorrer do ano de 2020, o que foi impossibilitado até o momento devido à suspensão das aulas presenciais diante do surto pandêmico da COVID-19.

Após serem realizadas duas entrevistas semiestruturadas, norteadas pelo roteiro acima, foi feita a transcrição e análise do material, cujos fragmentos que são considerados significativos para problematizar alguns dos sentidos movidos pelo professor no seu fazer. Destaque-se que nosso olhar esteve norteado, nesse momento, pela necessidade de compreender o papel da escrita no ensino de História e de que maneira esses elementos contribuem para a constituição de identidades, na concepção do professor.

No primeiro fragmento selecionado (Quadro 5), foram encontrados elementos diretamente relacionados ao desenvolvimento do pensamento histórico e que ajudam a fundamentar nossas assertivas. Esses enunciados trazem indícios que destacam o papel da memória, em torno das questões de como o aluno aprende História.

Quadro 4 — Trechos de entrevistas realizadas com professor

Pesquisadora: E me diz uma coisa, professor, como é que o senhor acha que uma criança do sexto ano entende História? E qual a diferença entre o que ela é capaz de entender, para aquela de como o nono ano entende?

Bem, no sexto ano, muitas vezes, ou quase todas as vezes, a gente tem que criar uma ponte com o que acontece na atualidade. É pegar a realidade que ele vive hoje e começar, mas de uma forma assim cheia de exemplos, os exemplos são a matéria principal para (que) um aluno do sexto ano comece a entender história. Então eu começo muito pegando a história que vivemos hoje e levando eles para aquela época, porque muitos têm o entendimento, que às vezes eu percebo na criançada que o mundo começou a existir agora há pouco.

Fonte: Transcrição, realizada pela equipe do GRUPO DE PESQUISA, da entrevista do dia 3 set. 2019, com o professor Alberto.

Do ponto de vista do docente, para aprender história é necessário compreender as noções de tempo curto e de tempo longo, e essa capacidade é desenvolvida em função da idade das crianças. Contudo, se não houver uma relação entre passado, presente posto pelos exemplos que apresenta, as crianças não serão capazes de entender a história. Assim, Alberto entende que, para que a criança aprenda, é preciso que seja estabelecida uma relação entre o que está aprendendo e algo concreto. Ele justifica essa estratégia com a ideia de que a criança não tem noção de passado (“às vezes, eu percebo na criança que o mundo começou a existir agora há pouco”).

Nota-se, neste trecho, indícios de que o docente estrutura suas intervenções (na maior parte do tempo, utilizando-se de aulas expositivas) com base no pressuposto de que seus alunos são *sujeitos em falta*, necessitando de auxílio para interpretar os acontecimentos históricos. Esses auxílios, grosso modo, efetivam-se, em primeiro lugar, nas aulas expositivas. Em outras situações, aparecem como realização de exercícios ou de cópias, as quais são justificadas como um passo inicial para o aluno entender (interpretar) o assunto abordado.

Nesse contexto, os indícios apontados remetem, ainda, à atribuição de sentido que o docente dá a sua intervenção, significando, em outras palavras, uma relação classificatória entre “eu e eles”, “professor e alunos”, tendo mais relação com as questões que envolvem a constituição de sua identidade, enquanto professor.

O terceiro trecho selecionado, e que segue abaixo, permite a problematização dessa questão.

Quadro 5 — Trechos de entrevistas realizadas com professor

Pesquisadora: Mas, professor, o que é identidade? O que define identidade para o senhor?

Identidade na atualidade, para mim, é a forma como eu reajo diante de tudo que está acontecendo, hoje no nosso mundo, qual que é a minha identidade? Qual que é a reação da pessoa em um determinado assunto, em determinada ocorrência. E aí vamos supor eu tenho uma atitude em relação àquilo e a pessoa falou, não é isso, é do Alberto, é da identidade dele, é o caráter dele, do costume dele, de ele agir assim. Eu não sei se assim que é identidade, mas vem muito dessa particularidade assim minha, diante de situações que eu posso, por exemplo, essa questão de estar aberto, de querer aprender é uma identidade minha, eu penso assim que a identidade em relação a povo, nação, ela é uma coisa já que já está ficando perdida, como eu posso dizer, ela tá ficando numa questão de mudança, com a mudança não tem mais como manter uma identidade de povo, por exemplo, por conta das mudanças que a gente vai enfrentando no dia-a-dia.

Fonte: Transcrição das entrevistas realizadas, em 17 set. 2019, com o professor Alberto (2019).

O enunciado selecionado traz indícios que destacam a compreensão do papel da identidade como determinante de comportamentos, atitudes e até para a formação do caráter (“E aí vamos supor eu tenho uma atitude em relação àquilo e a pessoa falou, não é isso, é do Alberto, é da identidade dele, é o caráter dele, do costume dele, de ele agir assim”). O docente compreende a constituição da identidade como relacional, afirmando que a identidade é assim marcada pela diferença (SILVA, 2014, p. 9). A identidade precisa de outra identidade para se definir, de uma identidade que ela não é. Assim, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. (WOODWARD, 2014, p. 11).

Pareceu, nesse exemplo, para o professor, que a identidade é algo único, uma condição a ser assumida. Nesse sentido, ela remete a algo social, assim como ao simbólico. Pode-se perceber a força desse elemento no trecho em que o professor, antes de abordar as questões relacionadas aos alunos e às maneiras de ensinar, discorre longamente sobre sua própria identidade que, inicialmente, vincula à religião judaica e apresenta uma narrativa na qual este se transformou no tempo (ao longo do século XX) e no espaço (com a vinda de sua família da Europa para o Brasil), conforme destacado no trecho que segue.

Quadro 6 — Trecho de entrevistas realizadas com professor

Pesquisadora: Ainda nessa questão de o que é a identidade para você, como uma pessoa pode saber sua identidade?

Olha, sabe, a identidade eu vejo muito assim, de um histórico familiar, questão quem foi o avô, que pudesse ter assim uma informação segura da ancestralidade dele, então. Poderíamos dizer assim, que ele tem uma identidade, mas na prática nós vemos que, devido a muitos acontecimentos, essa identidade, elas são perdidas, elas vão se perdendo, né, por exemplo, eu vejo na minha família que até a Segunda Guerra Mundial parece que conseguiram manter uma identidade, depois houve os atravessamentos, as misturas e essa identidade hoje para eu falar com o exemplo no máximo que eu posso falar assim, ah eu tenho uma ancestralidade judaica, mas eu já vejo ela muito distante por conta de tantas ocorrências que houve, a gente acaba não praticando, por exemplo uma delas é não mas ter a mesmas práticas religiosas do Judaísmo, a gente já buscou outras formas de encontrar a Deus, né!? E começa a perceber que muita coisa que é pregada não tem a ver com aquilo que você pensa, porque você imagina e é coisa que, às vezes, nós aprendemos nessa mistura com outros povos e outras pessoas.

Fonte: Transcrição, realizada pela equipe do Grupo de Pesquisa, da entrevista do dia 17/9/2019, com o professor Alberto.

O que pareceu importante destacar é que, muito embora tenham sido encontrados indícios que apontam para uma percepção da identidade como algo móvel (a partir da narrativa de sua própria biografia), e social (o papel que o aluno assume no grupo), as maneiras de ensinar trazem elementos que apontam para a fixação de um sentido de identidade única, relacionada a um tempo fixo, a uma história “dada” e “verdadeira”, como observado anteriormente, ao exacerbar como sua concepção de escrita determina as maneiras por meio das quais ensina História. A prática, nesse sentido, exacerba um ensino de História diretamente ligado à formação das identidades nacionais, enquanto, em perspectiva pós-moderna, pode-se afirmar que o Estado e as identidades se fragmentam. Nesse contexto, é conveniente afirmar que

[...] a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados) (SILVA, 2014, p.13-14).

Os elementos apontados até aqui poderiam ser considerados como indícios de contradição. No entanto, para nossa equipe, exacerbam dois aspectos básicos da relação entre racionalidade e ação docente. Um primeiro diz respeito ao fato de que não se pode falar em um acionamento racional imediato entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz, quando se trata do fazer profissional, uma vez que esses saberes atuam em esferas diferentes e seu acionamento em relação depende de diversas mediações, como apontadas em estudos anteriores realizados por nossa equipe (SANTOS, 2018).

A multiplicidade de saberes acionados por Alberto para explicar o porquê de suas ações ou os conceitos que considera centrais no trabalho que desenvolve deixa claro que a prática docente é alimentada

por diferentes fontes de referência, construídas em perspectiva socio-histórico-cultural. Essas práticas não são resultado direto da formação acadêmica e, por isso, não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2000, p. 12). É fato observar que uma parte dos saberes que os profissionais da docência acionam em seu fazer cotidiano vem de sua história de vida, principalmente de sua história de vida escolar. As crenças, representações construídas nesse período subsistem à formação universitária e são acionados assim que se entra na vida profissional (TARDIF, 2000).

Em segundo lugar, o exercício de atribuir sentido ao que se faz leva ao acionamento dessas diferentes fontes de referência, como foi possível observar nas falas de Alberto. Nelas, diferentes sentidos são postos em relação. O mesmo sujeito, dessa forma, mobiliza sentidos de diferentes proveniências (suas experiências, sua maneira de compreender como se aprende a escrever e como se aprende História, seu olhar sobre as crianças, quem são, como as identifica e como pensa seu papel de educador) em um complexo movimento que, segundo Furlan (2004), pode ser compreendido pelo conceito de “redes de significações”, uma vez que a noção

[...] representa todos esses sentidos que compõem um mundo para nós, não enquanto soma, mas como “sistema” em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros: um mundo de significados latentes de que o sentido de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias (FURLAN, 2004, p. 61).

Esse elemento é o que reforça a necessidade de destacar que, a compreensão da natureza dos saberes docentes passa por enveredar pelos sentidos que eles atribuem às suas ações. Desconsiderar esses sa-

beres quando se analisa o porquê de certas permanências no ensino de História pode impedir que se perceba a complexidade do fazer multifacetado que se instaura e, por isso, dificultar a formulação de projetos de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado tinha como objetivo problematizar como as questões de identidade aparecem nos sentidos que o professor atribui aos usos que faz da escrita no ensino de História, uma vez que as reflexões empreendidas pela nossa equipe têm apontado para o fato de que, no campo do ensino de História, há poucas investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e jovens, considerando relações com o desenvolvimento do pensamento histórico (DIAS, 2007; SANTOS, 2015, 2017; LIMA; CUESTA, 2018) e, mais especificamente, com questões de identidade.

Ao atribuir os sentidos do docente como eixo dessa pesquisa, visou-se potencializar reflexões em torno das concepções dos envolvidos, atendendo à necessidade de investigar o que se passa no interior da “caixa-preta” das salas de aula (FORQUIN, 1996), dando destaque para o fato de que a pesquisa em Educação é fruto de uma relação entre sujeitos.

Com base nesses fundamentos, nossa pesquisa aponta que a escrita escolar compreendida como produção textual torna-se um espaço importante de análise de aspectos relacionados à identidade e ao desenvolvimento de noções de tempo na articulação proposta devido à existência de um sujeito e seu trabalho na produção de discursos, em meio aos quais, identidades são constituídas. Dessa forma,

[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; GERALDI, 2003, p. 136).

Assim, mesmo tendo a História o papel de constituição das identidades, formação integral dos sujeitos, se torna primordial “mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 3). Justamente nesse contexto, nossa investigação considerou uma perspectiva crítica da interculturalidade que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas a questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da descolonialidade (WALSH, 2009, p. 13-14).

Por esse motivo, ao considerar as práticas de escrita das crianças e jovens, como imersas em um contexto discursivo, tornou-se fundamental compreender melhor os sentidos e significados mobilizados pelo professor, pois o diálogo com suas explicações e maneiras de ver é fundamental para se promover práticas efetivas de descolonialidade, uma vez que, a partir do que se pôde observar até o momento, é possível perceber indícios de práticas de exclusão e discriminação incrustadas histórica e culturalmente no cotidiano do ensino de História que se apresentam de forma naturalizada.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. Currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (Introd. 9-26).

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FURLAN, Reinaldo. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004 (p. 60-69).

GERALDI, João W. Identidades e especificidades do ensino de Língua. In: **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOMES, Nilma de Melo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação — MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp. 99-118).

LIMA, Maria; CUESTA, Virginia. Diálogos, discusiones y sentidos. Un panorama sobre los aportes de los estudios referidos a prácticas de la escritura de la História en la región. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA — LA INNOVACIÓN Y EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO PLURAL —, **Anais** [...]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, p. 93-118, 2002.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 5 nov. 2019.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. *Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2002-2012)*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução/Secretaria de Estado de Educação — SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral — Escola da Autoria — da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. MS: **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**: seção 1: Executivo, n. 9.432, p. 4, 2 fev. 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017. Acesso em: 24 jan. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORAES, Luciene M. Stumbo; MORAES, Wallace dos Santos. A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social Escolar”. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORENO, Jean. *Revisitando o conceito de identidade nacional*. In: RODRIGUES, Cristina Carneiro; DE LUCA, Tania Regina; GUIMARÃES, Valéria (orgs). **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 07-30.

OLIVEIRA, Thalita Maria C. Rosa; GABRIEL, Carmen Teresa. Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. **Práxis Educativa**, vol. 8, n. 2, pp. 465-487, jul.-dez., 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1809-4309&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. 2013. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Helenice Ap. B. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. 2006. 466 p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Usos da imagem no ensino de História: reflexões sobre o processo formativo de docentes em contextos mediados pela língua escrita. **Revista História & Ensino**, Editora da UEL, p. 83-110, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/31632>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **Revista História Hoje**, v. 4, n° 8, p. 104-129, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/220/139>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de significação do tempo e ensino de história: escrita escolar e mecanismos de subalternização. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES — EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CRIOLIDADE —, 3., Praia — Cabo Verde. **Anais [...]**. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2017. p. 1-12.

SILVA, Ana Paula Soares da; AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2014.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES SILVA, A. P.; ALMEIDA CARVALHO, A. M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, n. 13, pp. 5-24. Disponível em: http://educar.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 30 de out. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **A perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2014.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA CONCEIÇÃO SANTOS DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pelo PPGEdu da PUCRS, Professora das redes municipais de Gravataí e Porto Alegre, RS. E-mail: adrics.as@gmail.com

ALCIONE RIBEIRO DIAS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS). Graduada em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura (1984). Psicodramatista didata supervisora pela Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP). Especialista em Psicologia Organizacional (CRP/SP). Atualmente é doutoranda em Educação (PPGEDU/UFMS).

ANDRÉIA NUNES MILITÃO

Professora Adjunta Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Espanhol e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado). Possui Graduação em História (UNESP, 1998), Mestrado em História (UNESP, 2001), Graduação em Pedagogia (União das Faculdades dos Grandes Lagos, 2011) e Doutorado em Educação (UNESP, 2015). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho sob supervisão do Prof. Dr. Licínio Lima.

BEATRIZ ARAUJO MESQUITA GUARDIANO

Graduanda do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP). Bolsista CNPq no Programa de Iniciação Científica- PIBIC/UFMS no ano de 2020- 2021.

BRUNA ANGÉLICA BORGES

Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua como Psicóloga Escolar e Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Campus de Ariquemes. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Gênero e Educação (GEPDGE).

CÉLIA BEATRIZ PIATTI

Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2006) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em formação de professores (GEPFORP). Docente da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação/PPGEDU/ UFMS.

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Araraquara. Docente e Pesquisador da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual (NuEPFES). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJ.

CRISTIANA PEREIRA DE CARVALHO

Doutora em Ciências da Educação, área de especialidade de Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), com Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro colaborador do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC – FPCEUC).

DANIELLE DOS SANTOS BARRETO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de História e Práticas de Linguagem: Currículo, História e Educação (GEPEH/UFMS).

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA RUSSO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo e Agroecologia na Amazônia. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia e Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade na Amazônia. Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia.

DENI RIBEIRO PRADO FURTADO

Mestre em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), Orientadora de Ensino na Secretaria de Educação de São José dos Campos e Professora da Rede Estadual de São Paulo.

EDLA EGGERT

Pós-Doutorado (2014 - CNPq), no Programa de Estudios de la Mujer da Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco - UAM-X. Ciudad de México, DF. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e Graduação em Pedagogia (UNIPLAC - 1986). Professora na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

FABIO PERBONI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

GEIZI KELLY FLORIANO RAPOSO

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009) , especialização em Exercício Físico Aplicado a Reabilitação Cardíaca em grupos especiais pela Universidade Gama Filho 2011 e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(2021). Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS. E doutoranda em Educação -PPGEDU/UFMS.

JANAINA SOARES CECILIO DOS SANTOS

Especialista em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no contexto do Ensino de História e Cultura Brasileiras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de linguagem – Currículo, História e Cultura (GEPH/UFMS). Professora da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS.

JOEL DIAS DA FONSECA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia. Professora na Secretaria Municipal de Ananindeua/Pa.

JOSIANE PERES GONÇALVES

Pós-Doutorado em Educação (PUCRS, 2019), Doutorado em Educação (PUCRS, 2009), Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS, 2002) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Paranaense (UNIPAR 1998). Atua como professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) do Campus do Pantanal (PPGE/CPAN/UFMS).

KÁSSIA RAFAELA GOLFETO

Graduanda de Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

KELLY CARDOSO BRASIL

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campus de Três Lagoas/MS. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS Polo de Camapuã/MS. Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Professora da Educação Básica no município de Ribas do Rio Pardo /MS.

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa interinstitucional Oficinas da História (UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

MARIA DO ROSÁRIO PINHEIRO

Doutora em Ciências da Educação, área de especialidade de Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Membro do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC – FPCEUC) e Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante da FPCEUC. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

MARIANA ARANHA DE SOUZA

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI-PUC-SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998); doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003) e Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Realizou estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Professora do departamento de Psicologia da UEM e do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional.

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

Possui graduação em Agronomia (1982) e em Pedagogia (1987), mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1995), Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq.

SÔNIA DA CUNHA URT

É graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-Doutorado pela Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Psicologia Psicologia e Processos Educativos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do GEPPE Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui graduação em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Anhanguera Uniderp (2011) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Campo Grande (2003).

SUZANA LOPES SALGADO

Graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003). Fez mestrado (2002) e doutorado (2007) em História Social na mesma instituição em que se formou. Pesquisadora do Neho em Rede - Núcleo de Estudos em História Oral. Tem experiência de pesquisa e de docência em Educação, História e Metodologia de Pesquisa, atuando principalmente com os seguintes temas: História Oral, Memória, Identidade, Direitos, Diversidade, Diferença, Práticas Docentes, Formação de Professores e Ensino de História.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-86943-95-5



9 786586 943955

 editora
UFMS