

# AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES

Adriana Borges de Alencar Milhomem  
Dr<sup>a</sup> Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza  
Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema as **Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação** e se integra à Redecentro, respondendo a necessidade de compor informações sobre a profissão, a partir da ótica discente.

A necessidade de estudos sobre as categorias concepções de docência e concepções de formação docente, é constatada nos estudos de Brzezinsky (2014, p.24) que apresentam o Estado da Arte da produção discente (teses e dissertações) sobre formação de profissionais da educação, no período 2003-2010, em que podemos observar a pouca investigação para com a “produção de cunho teórico” no campo da formação de profissionais da educação e nenhuma referência a pesquisas que investiguem a perspectiva do aluno no âmbito da pós-graduação, acerca da formação docente. Os estudos da Redecentro, também mostram que dentre os temas escolhidos na pesquisa discente no Centro-Oeste, entre 1999 e 2005, havia um “grande silêncio em torno da formação para o ensino universitário e de sua prática” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p.116-117).

Diante desse contexto, propomos nosso problema: Quais concepções de formação docente estão presentes nos discursos dos discentes de pós-graduação que cursaram as disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo* (F.P.D.T.E) no Programa de Pós-graduação em Educação (FE/UFG)?

Para construir esse problema consideramos também a observação feita por Guimarães (2004), a partir de estudos que discutem a desvalorização para com a especificidade da formação docente, de que as faculdades e departamentos de Educação podem “desenvolver importante papel na melhoria da formação de professores nas respectivas instituições, por meio, por exemplo, do oferecimento de disciplinas sobre a temática, principalmente nos programas de mestrado e doutorado” (*ibidem*, p.108).

Ainda construímos a seguinte problematização: 1) Quais as são as concepções em disputa em torno do debate da formação docente? 2) Quais são as concepções da formação docente são apresentadas: nas dissertações e teses pesquisadas sobre o tema; nos documentos norteadores do PPGE; nos programas das disciplinas que compõem a linha F.P.D.T.E; no VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)? 3) Quais contribuições dos discursos produzidos pelos discentes, acerca da compreensão sobre formação docente, são relevantes para a linha F.P.D.T.E?

## **2 MÉTODO E METODOLOGIA**

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, pois temos em vista, que “um dos grandes postulados da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamentos à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p.130. Assumimos como método da pesquisa o materialismo histórico dialético, o qual determinará “o teor” dessa pesquisa, pela sua forma de apreender a interação entre o homem e a realidade, considerando a contradição e o conflito nas relações.

Para a primeira etapa da pesquisa utilizamos a pesquisa do tipo bibliográfica que prevê uma série de procedimentos, que devem ser seguidas em conformidade com os objetivos e os pressupostos que fundamentam a investigação, para que a “vigilância epistemológica” seja posta em prática (LIMA; MIOTO, 2007, p.40). Na segunda etapa de nossa pesquisa utilizaremos o estudo de caso, que representa um estudo exaustivo de um caso em particular; uma instância singular com dinamismo próprio, estudada em suas especificidades estando inserida em uma realidade situada. Por isso, o pesquisador pode compreender suas especificidades na relação com o todo o qual faz parte. Fundamentamo-nos nas características comuns, a diferentes autores, que escrevem sobre o estudo de caso, sintetizadas no instrumento de análise da Redecentro (SGUAREZI, 2014, p.130):

- a) O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo;
- b) Apreende o objeto de forma mais completa, por levar em conta na interpretação o contexto em que este se situa;
- c) Busca relevar a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo;
- d) Coleta os dados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes;
- e) Apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo
- f) Referencial relativo ao tipo de pesquisa estudo de caso: Yin, Stake, André, Ludke, Mazotti, Triviños.

Os dados foram coletados por meio de **aplicação de questionário** misto de respostas fechadas e abertas voltadas ao conhecimento da formação e atuação no magistério e abertas (três questões sobre concepções de formação docente), enviado via e-mail sob a mediação da coordenação do PPGE, após aprovação no Comitê de Ética da UFG pelo parecer de nº 1.919.145. Utilizamos o aplicativo Formulários Google em substituição ao programa Word, que exigia envio de assinatura escaneada. Os participantes da pesquisa foram os alunos que estão cursando, ou cursaram, as disciplinas ligadas à linha *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*, entre 2015 e 2017/1. As informações levantadas a partir dos questionários serão analisadas através da teoria da Análise de Discurso, por sua “confluência epistemológica com o materialismo histórico dialético” (QUEIROZ, 2004, p.29). A análise Discurso “trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido”. E para isso articula as categorias ideologia, história e linguagem.

### **3 DISCUSSÃO: ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA**

Quanto ao estágio atual de pesquisa situamos que já construímos o primeiro e segundo capítulos da dissertação e estamos construindo o terceiro e último capítulo.

O primeiro capítulo tem por título: **A pós-graduação no contexto da universidade pública brasileira**, analisou e compreendeu a história da pós-graduação no Brasil considerando-se o processo histórico, social e político- ideológico em que foi instituída. Considerou-se também, o movimento das políticas públicas para pós-graduação apresentadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG'S). Buscou ainda compreender a expressão dessas políticas nos processos avaliativos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como, sobre o contexto das reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990, sofridas pela universidade pública brasileira. Ainda buscou situar a origem do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE-UFG) dentro desse processo histórico. Para desenvolvermos esses objetivos usamos como referências: a tese de doutorado de Siqueira (2014), a dissertação de Silva (2014), os artigos de Alves e Oliveira (2014), Machado e Pessoa (2016), Kuenzer e Moraes (2005), Georgen (2013), Chauí (2001) e Saviani (2008).

Compreendemos que o Sistema Nacional de Pós-graduação foi implantado, tendo por marco o Parecer “Sucupira”, Parecer nº 977 CFE, de 3 de dezembro de 1965. Concluimos que desde sua origem, as políticas da pós-graduação estiveram atreladas às políticas de desenvolvimento econômico e por isso, seus princípios foram orientados pela perspectiva de

modernização e racionalização. Nesse sentido, os processos avaliativos voltados ao controle e indução estratégicos dos programas, só foram se aprofundando seguindo a lógica da produtividade, dos resultados, da eficiência e de eficácia.

O segundo capítulo tem por título: **Formação, Profissionalização Docente, Trabalho Educativo e as concepções de qualidade compreendidas a partir das epistemologias da prática e da práxis** e teve por objetivos analisar e compreender quais são as concepções em disputa em torno do debate da formação, na relação com a profissionalização docente, o trabalho educativo e as questões sobre qualidade, e como estas questões se dão no âmbito da pós-graduação no Brasil. Para compreender as distintas concepções de formação docente tomamos como referência a análise das bases epistemológicas que as fundamentam. Estas bases são as epistemologias da prática e da práxis e se caracterizam por serem epistemologias antagônicas. Nos apoiamos em Gamboa (1998, 2014), Souza (2014), Souza e Magalhães (2013; 2016), Triviños (2006) e Manacorda (2007), Freire (2016), Almeida e Tello (2013), Coêlho, (2006), Duarte (2008), Saviani (2017), Turmina e Shiroma (2014), Lindino (2016).

Pudemos compreender que as epistemologias da prática e da práxis constituem antagonicamente ideários pedagógicos, concepções de docência, de formação, de profissionalização, de trabalho educativo e de qualidade. A epistemologia da prática propõe tais concepções sob as orientações que atendam aos interesses do mercado. Enquanto que a epistemologia da práxis, contrariamente construirá novos significados para estas categorias, voltados ao processo de emancipação humana e política, pois constitui-se numa perspectiva de resistência aos processos de desumanização condicionadas pela política neoliberal e exige qualidade social para a educação, para docência e para a formação docente. Concluímos também que a profissionalização neoliberal do professor universitário e, de todos os níveis, constitui os professores para o exercício da Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2013) e contribui na construção do consenso ativo.

O terceiro capítulo está em construção. Tem por título: **As concepções de formação docente no contexto da pós-graduação** e pretende apresentar a pesquisa bibliográfica sobre o tema realizado nos bancos de dados da CAPES e da ANPEd construindo o estado do conhecimento. Objetiva apresentar a história e objetivos do PPGE-UFG; analisar e compreender se e com que abordagem os programas das disciplinas que são vinculadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* (PPGE/UFG) trabalham as concepções de formação docente. Por último, este capítulo intenciona analisar e compreender as informações obtidas a partir da análise dos questionários, tendo por base a teoria da Análise do Discurso Materialista, referenciando-nos em Orlandi (2015) e Sérgio Freire

(2014) e as categorias pautadas no materialismo histórico dialético; mediadoras na construção do concreto pensado. Nesse sentido, buscar-se-á compreender se e como, os discursos produzidos pelos discentes da pós-graduação se relacionam às concepções sobre formação, profissionalização docente, trabalho educativo e questões sobre qualidade, tendo como referência as epistemologias da prática e práxis, bem como, seus discursos acerca das contribuições das disciplinas cursadas no PPGÉ, ligadas à linha *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo* e quais contribuições são relevantes para a linha.

Sobre a construção do estado do conhecimento sobre o tema, até o momento não encontramos trabalhos que abordem o recorte que estamos estudando. Estamos finalizando a análise dos objetivos dos programas das cinco disciplinas ofertadas entre 2015 e 2017/1 ligadas à linha de pesquisa *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*. Conseguimos finalizar a etapa de fundamentação teórica da teoria da Análise de Discurso e estamos realizando a Análise do Discurso das respostas, para compreender os sentidos discursivos produzidos pelos discentes da pós-graduação sobre as concepções de formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o desvelar das epistemologias que fundamentam as concepções e as políticas de formação docente, pode contribuir no processo de conscientização do professor, acerca dos processos contraditórios próprios da sociedade capitalista, e atuar contra a forma unilateral de docência universitária pautada na epistemologia da prática, através da docência universitária fundamentada na epistemologia da práxis, como capaz de se contrapor às contradições impostas pelo contexto histórico, social, político e ideológico marcado pela hegemonia do capital e de produzir uma docência de qualidade social.

Apontamos ainda que esta pesquisa já apresentou como resultados dos estudos, uma apresentação oral, três pôsteres e uma publicação de artigo em anais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian Fábria Alves, OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE- RBPAAE. v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COÊLHO, Ildeu. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Sérgio. **Análise de Discurso: Procedimentos metodológicos**. Instituto Census. Edição do Kindle, 2014.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015)>. Acesso em: 03 jan.2017.

MACHADO, Maria Margarida; PESSOA, Jair de Moraes. Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (Orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimento: pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social**. Vol.1. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. pp.1-15.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. Docência universitária: os desafios da formação para a complexidade. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Orgs.). **Docência universitária I: construções, utopias e inovações**. Goiânia: América, 2013.

SILVA, Márcia Cristina. **As pesquisas em educação básica realizadas no PPGE/FE/UFG**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

SIQUEIRA, Elizandra de. **Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT (1988-2013)**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e práticas dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia, Kelps, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO FILOSÓFICA PARA OS LICENCIADOS E A CONTRA PARTIDA DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa  
Rita Márcia Magalhães Furtado  
Cultura e Processos Educacionais  
Bolsista CAPES

O<sup>1</sup> presente trabalho trata do ensino de filosofia como um problema filosófico, isto é, se propõe a investigar o ensino de filosofia e suas peculiaridades. Nesse caso, evidenciando sua relevância, desafios e incoerências no âmbito da formação docente. Propõe-se aqui que a reflexão filosófica colabora e é de extrema importância no enfrentamento das problemáticas e desafios que a realidade apresenta.

Na conjuntura de formação de educadores isso não é diferente, afinal, a filosofia se torna essencial para a construção desse profissional que não deve se ater apenas às técnicas, mas que devem, por sua vez, estar inteirados do mundo em que vivem, da sua própria realidade e da realidade de seus educandos. Esta consciência só é possível através da reflexão e autorreflexão, ou seja, através de uma postura crítica e questionadora com relação à realidade, não se contentando com o dado e sempre buscando entender os fatos com maior aprofundamento.

Estas ‘ferramentas’ - criticidade, reflexão e autorreflexão - são próprias do fazer filosófico. A filosofia fornece-as com o devido rigor para uma formação e autoformação consistente e crítica com relação à realidade apresentada. Dessa forma,

a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador; se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA (SAVIANI, 1975, p.12. Grifo do autor).

Além disso, buscaremos analisar como a proposta de flexibilização do Ensino Médio (2016) trata a filosofia e em que sentido esta se relaciona à formação docente. Precisamos desvendar por que a filosofia figura entre as disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura e faz-se completamente substituível e desnecessária no Ensino Médio<sup>2</sup>. Por que proporcionar acesso a conteúdos filosóficos a professores de várias áreas e em contra partida desprezar a iniciação no campo filosófico no Ensino Médio? Isso

---

<sup>1</sup> Apresentação do tema.

<sup>2</sup> Como está implícito na proposta de flexibilização do Ensino Médio.

ajuda ou atrapalha? Isso contribui para a formação do sujeito crítico ou apenas nos distancia de tal ideal?

Analisar essas relações e disjunções, propor questionamento e reavaliar o cenário do ensino de filosofia no Brasil a partir dos apontamentos já propostos aqui é que nos motiva em tal pesquisa.

### **Justificativa (e delimitação do problema)**

Apesar de todos os avanços vividos pela humanidade em relação à aquisição de conhecimento, a escola não perde espaço e continua a ser compreendida como ambiente institucional de transmissão de conhecimento “necessários” para a formação do indivíduo como um agente ativo na sociedade. Sem perder de vista seu grande desafio, em última instância, provocar o engajamentos pessoal do estudante em sua construção pessoal de conhecimento, a escola sempre foi alvo de disputas de interesse pois entende-se que esta, e alguns outros dispositivos da sociedade, são potencialmente emancipadores e alienantes ao mesmo tempo. Tudo dependerá do posicionamento adotado pelos que formam tal instituição, isto é, pelo posicionamento estabelecido. Sendo assim, o lugar que a escola ocupa mostra-se extremamente importante para o delinear da história de um país de modo que seu controle se apresenta como algo essencial para que os rumos sejam definidos. Com isso queremos dizer que o jogo político se apodera, também, da escola e por vezes subverte-a de seu verdadeiro objetivo, emancipar os sujeitos.

Quando o interesse hegemônico se impõe e reverbera que a ordem social de opressão seja mantida, entendemos aqui, que a escola deve se colar em contraposição e lutar contra a lógica colonizadora e jamais recriá-la. Por não haver nada que não seja político e histórico, é preciso compreender o mundo e as circunstâncias em que se encontra para poder modificá-lo a fim de melhorá-lo. Estaria neste ponto o papel fundante das disciplinas humanísticas, trazer a tona o que está escondido e desvelar os problemas que devem ser superado. Sendo assim, qual o sentido de flexibilizá-las no Ensino Médio? Para quem – que disciplinas- ficaria a tarefa de formar o ser humano em sua integralidade de forma humanística? E aqui, mais detidamente, qual seria o lugar da reflexão filosófica em um cenário de tamanha dissolução como o Brasil vem vivenciando?

Apesar de reconhecermos que a contradição pode estar presente em todo processo humano e que a proposta de flexibilização pode não se efetivar objetivamente não podemos desconsiderar que o discurso é arma poderosa de convencimento; dominação;



crítica etc... Sendo utilizado veementemente no processo de conquista e manutenção da hegemonia que, por sua vez, pressupõe a difusão de uma determinada concepção de mundo e que se efetiva a partir da propagação de dados argumentos. Em outras palavras, a linguagem não é neutra, pelo contrário, sempre está amarrada à um determinado entendimento de mundo. Neste sentido, o aparente apelo à emancipação feito pelos governantes e pelos documentos oficiais, dentre outros, são, na verdade, uma espécie de disfarce para a perpétua manutenção da ordem já estabelecida e da prevalência de um estado de menoridade. De maneira mais sucinta, diríamos, apenas engendram e fortalecem uma ordem social que oprime e pauta-se na lógica do capital. Por estes motivos, analisaremos e traremos à tona o que há implícito nos discursos de flexibilização a partir da relação do ensino de Filosofia (ou a falta dele) no Ensino Médio e a obrigatoriedade da mesma nos cursos de licenciatura.

A partir da relação entre estas duas instâncias apontaremos como a filosofia se tornou disciplina obrigatória nos cursos que tem como objetivo formar professores e por que ela não se apresenta como algo importante para a formação dos alunos de Ensino Médio.

Apontaremos a necessidade da inquietude pela reflexão sobre o presente para que, então, possamos nos libertar das amarras de uma sociedade opressora que parece se dedicar a cindir o ser humano, distanciando-o de sua essencial. Mais uma vez, o filosofar como caminho para humanização do ser humano.

## **Objetivo**

Evidenciar os desafios, inconsistências e dificuldades presentes no ensino de Filosofia na formação docente (formação de educadores; formação de formadores) para compreender a relevância desta, em seu sentido mais amplo, na formação da pessoa crítica. Objetivando, em última instância, descortinar as reais intenções em propor o caminho inverso ao que vem sendo feito, isto é, desmistificar a flexibilização do Ensino Médio, principalmente, com relação à filosofia e, em certo sentido, as demais disciplinas humanísticas.

**Objetivos Específicos:** Analisar a formação docente tornando clara a relevância do ensino de filosofia para tal. Evidenciar e discutir os principais desafios e incoerências presentes neste processo. Relacionar a formação docente que prevê o ensino de filosofia em cursos de licenciatura com o Ensino Médio a partir do desvelar da proposta de

flexibilização do mesmo em que torna-se instável o lugar da filosofia nesta fase de ensino. Identificar como se dá essa contrapartida e analisar as causas e efeitos desta.

## **Metodologia**

Inicialmente a presente pesquisa se desenvolveu bibliograficamente<sup>3</sup>, isto é, no diálogo (discussão e crítica) com os autores da tradição, que se interessaram, direta ou indiretamente, em compreender esta temática. Tal pesquisa embasará a análise da conjuntura e subsidiará a pesquisa documental<sup>4</sup>, possibilitando, a partir destes dois tipos de estudo, o aprofundamento na temática e a avaliação crítica das condições atuais, buscando evidenciar caminhos para o desvelamento de possibilidades mais humanas de formação.

## **Fundamentação Teórica**

Por todas as capacidades supracitadas e muitas outras que serão descobertas e evidenciadas na/durante a pesquisa, Saviani (1975, p. 01) colabora admitindo que “a filosofia desempenha papel imprescindível na formação do educador. Tanto é assim que a Filosofia da Educação figura como disciplina obrigatória do currículo mínimo dos cursos de Pedagogia”, sendo reflexo das lutas em que não se permite<sup>5</sup> a desvalorização e até negação do poder filosófico.

Deste modo, para entender melhor o lugar da filosofia na formação docente, o presente trabalho mostrará com base nos conceitos e questionamentos apresentados por Dermeval Saviani, Silvio Gallo, Antônio Joaquim Severino e outros os desafios e avanços neste âmbito, destacando a importância da filosofia para uma formação do sujeito crítico. Isto é, apontaremos o poder da filosofia na formação do profissional crítico, autocrítico e

---

<sup>3</sup> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131, grifo do autor)

<sup>4</sup> Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2016, p. 131)

<sup>5</sup> Profissionais da área de educação e que reconhecem o dever da filosofia, não permitem que esta seja descartada ou substituída.

consciente dos processos que o circundam, colaborando, diretamente, para o abandono da ignorância, conscientização da alienação e busca pela sabedoria relacionando com a formação que julgamos mais coerente aos alunos de Ensino Médio.

A filosofia com sua capacidade inerente de questionar a tudo inclusive a si mesma é um terreno bastante fértil para pensar o ensino como um problema filosófico. Da mesma forma, permite pensar a formação do professor de filosofia e, por conseguinte a autoformação, sempre de maneira crítica e atenta<sup>6</sup>. Neste sentido, “‘formação’ não pode deixar de ser autoformação e isso implica em trans-formação” (CERLETTI, 2009, p. 64) e sem fazer juízo de valor que caia num moralismo tentando definir fronteiras entre a boa e a má forma de ser um ou uma professora de filosofia.

Se se pressupõe que não há uma forma de ser bom professor e que o que um professor seja depende, em grande medida, do que ele já é e das escolhas filosóficas e pedagógicas que assuma explicitamente, o problema que se apresenta na formação docente é o que ensinar que possa ser significativo para a autoformação desse futuro professor ou professora. (CERLETTI, 2009, p. 61)

Para além do que já enunciamos da formação docente como aquela que ocorre desde que se iniciam as experiências como discente, associada à formação que ocorre na graduação, é importante ressaltar que ela não termina, pois efetivamente vai se consolidando ao longo da experiência docente. Com base nessas afirmativas serão feitas relações entre a formação docente e a formação do sujeito crítico a partir do contato e inserção o mundo filosófico que se dá de maneira mais frequente e atuante no Ensino Médio e que, de acordo com as últimas medidas anunciadas, pode sofrer mudanças drásticas correndo risco de extinção de tais saberes (a disciplina) do cenário da educação no Brasil.

### **Considerações Finais<sup>7</sup>**

A pesquisa encontra-se em andamento. O primeiro capítulo da dissertação se delinea a partir da intenção de desvendar a relevância dos saberes filosóficos nas licenciatura, isto é, na formação docente. Apontando e analisando como a disciplina de filosofia se impõe em tal conjuntura e quais reflexos está provoca nesta formação, sem perder de vista a noção de formação como autoformação e formação humana. Já o

---

<sup>6</sup> Como evidencia Cerletti é importante “discutir e recolocar as práticas e os saberes que estão sendo postos em jogo” (CERLETTI, 2009, p. 57).

<sup>7</sup> Detalhamento do estágio atual e síntese provisória da pesquisa

segundo se encaminha a partir do estudo e análise da proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciando como tal proposição impactará na formação dos estudantes e quais as consequências a sociedade poderá enfrentar com a diminuição da presença das disciplinas das humanidades, destacando a filosofia, nas escolas públicas do país.

## Referências<sup>8</sup>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília. Maio. 2001.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Ensino de Filosofia)

Gallo, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar/** Walter Omar Kohan; [tradução de Ingrid Müller Xavier] – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia)

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** – Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina Filosofia da Educação I**, do curso de Pedagogia - PUC/SP Publicado na Revista D/doto, no 1, janeiro de 1975.

<http://www.scribd.com/doc/7298667/Demerval-Saviani-Do-Senso-Comum-Cons-Ciencia-Filosofica>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: uma (re)leitura a partir dos PCNs. In: **Ensino de filosofia: teoria e prática.**/Org. Silvio Gallo, Márcio Danelon, Gabriele Cornelli – Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004. (Coleção filósofos e ensino; 6). (p. 37-50)

---

<sup>8</sup> Além das obras referenciadas para este artigo, a dissertação contará com outras matérias para o seu desenvolvimento.

## IMPLICAÇÕES DO COMPLEXO DE ÉDIPO EM FREUD PARA UMA ÉTICA DO DESEJO

**Autor:** Alan Oliveira Machado (DINTER)  
**Área de Concentração:** Fundamentos dos Processos Educativos  
**Orientador:** Prof. Dr. Cristovão Giovani Burgareli

Em minha primeira proposta de pesquisa, apresentada no projeto elaborado para a seleção deste doutorado, vinculando-me à área de Fundamentos dos Processos Educativos, pretendia refletir sobre a ética da psicanálise, seguindo o que foi desenvolvido por Lacan no *Seminário 7*, tendo como suporte a leitura de *O mal-estar na cultura*<sup>1</sup>, de Freud, ensaio mais de duas dezenas de vezes citado no referido seminário. Conforme Lacan, a dimensão ética “situa-se para além do mandamento, isto é, para além do que pode apresentar-se como um sentimento de obrigação” (1988, p.11). Nesse ponto, pretendia ver qual percurso seria possível traçar da ideia clássica de ética, depreendida de Aristóteles, para uma ética que, conforme a psicanálise, indaga-se sobre o desejo. É possível depreender da leitura do estagirita uma ética dividida em individual e coletiva, sendo que o filósofo em questão dá ênfase àquela que submete o individual ao coletivo. A finalidade dessa reflexão seria apontar algumas implicações entre a ética do desejo freudiana e o sentimento de obrigação para com o meio dentro de uma perspectiva em que a educação fosse tomada como lugar que reflete a construção de um acordo de sujeição ao coletivo.

Freud permeia sua reflexão, em *O mal-estar na cultura*, com a tensão constante entre querer um estado harmônico, de totalidade com o meio, de felicidade e a condição precária da constituição humana fundada no sentimento de desamparo e na falta. Esse sentimento, já presente nos primeiros tempos do bebê, segundo Freud (2010, p.56), “não se prolonga simplesmente a partir da vida infantil, mas é conservado de modo duradouro pelo medo das forças superiores do destino”. Nesse sentido, Freud diz desconhecer uma necessidade infantil que seja mais forte do que a necessidade de proteção paterna. Assim, sentimento de abandono e busca dos pais alimentam o jogo de alternância de presença/ausência mais adiante simbolizado pela criança num processo de repetição, como o *fort-da* descrito por Freud em *Além do princípio do prazer* (1920/2006). Desse ponto, é possível observar que a reflexão freudiana caminha para conferir aos pais, às primeiras relações da criança com um outro, um lugar que instaura aos poucos a subjetividade humana, mas o faz sem dissipar a tensão entre

falta e satisfação. Desse modo, as perspectivas de satisfação, de totalidade, de felicidade estarão intermitentemente afetadas pelo mal-estar conservado nos sentidos de falta e desamparo. Assim, a razão de aproximar a ética da psicanálise da ética aristotélica se desvanece uma vez que, como tal, a psicanálise não mira e nem encontra em seu percurso investigativo, uma reta razão que unirá harmoniosamente desejo e realidade.

Nessa perspectiva, a proposta inicial de cotejar a ética da psicanálise com a ética aristotélica ganha um direcionamento mais específico. Não se trata de compará-las, uma vez que esta última, nesse caso, se configura mais como um ideal pedagógico, efeito, talvez, da observação de uma constante humana raramente coincidente com o ideal e quando assim o é não o é necessariamente pelas virtudes e motivos elencados por Aristóteles.

Cabe aqui o questionamento feito por Lacan (1959-1960/1988, p.34) a respeito da ética aristotélica quando o filósofo grego põe a questão de como aquele que sabe pode ser intemperante: “se a regra da ação está no *orthos logos*, se não pode haver boa ação senão conforme a este último, como é que subsiste o que Aristóteles articula como a intemperança? Como é que no sujeito os pendores dirigem-se para outro lugar? Como isso é explicável”? Encaminhar a reflexão por esse trilha tornaria possível tirar implicações de uma aproximação da psicanálise com a ética de Aristóteles. Mesmo porque o mal-estar se instala nessa ambivalência que põe o sujeito na encruzilhada entre estar no desejo e na ordem ao mesmo tempo.

Freud toma como ponto de partida para sua reflexão, em *O mal-estar na cultura*, o questionamento do escritor Romain Rolland, que sustenta a existência de um sentimento oceânico que move o humano para a religiosidade, devolvendo-lhe a inteireza e a felicidade. Assim, Freud se dispõe a situar psicanaliticamente a sensação que Rolland atribui a algo fora do humano:

O que estabelece a finalidade da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Este princípio comanda o funcionamento do aparelho psíquico desde o início; não cabem dúvidas quanto à sua conveniência, e, no entanto, seu programa está em conflito com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. Ele é absolutamente irrealizável, todas as disposições do universo o contrariam; seria possível dizer que o propósito de que o homem seja ‘feliz’ não faz parte do plano da ‘criação’. (FREUD, 2010, p. 62-63)

Os argumentos de Freud contra Rolland removem da metafísica religiosa para o campo da constituição psíquica do indivíduo, a discussão sobre o sentido da vida. Trata-se para Freud do modo como o bebê entra no mundo. Comumente com todos os sentidos funcionando, mas

sem um aparelho psíquico formado, o *infans* vive sob os efeitos das sensações de modo indiscernível, como um todo inseparável dele.

“Originalmente o eu contém tudo” (2010, p.48), diz Sigmund Freud, em *O mal-estar na cultura*, para refletir sobre o mal-estar que acomete os seres humanos e os meios usados por eles para suportar essa angustiante sensação que lhes toma cotidianamente. Freud se refere, no caso acima, a um momento em que, sem eu formado, o organismo humano absorve pelos sentidos todas as afetações externas e internas como uma massa amorfa da qual ele mesmo não se separa. Daí a impressão de totalidade, legada como resto mnêmico, desse eu que de fato não é um eu no sentido que costumamos considerar, mas apenas algo que reage aos movimentos interiores e exteriores da existência, posteriormente configurado como uma “organização coesa de processos psíquicos inter-relacionados” (FREUD, 2007, p.30).

A saída desse estado de totalidade provavelmente ocorre, para Freud, com as primeiras perdas e as primeiras sensações desagradáveis que farão o bebê, em dado momento, separar o mundo interior do exterior, na medida do possível: “um outro estímulo para que o eu se desprenda da massa de sensações, ou seja, para que reconheça um ‘fora’, um mundo externo, é dado pelas frequentes, variadas e inevitáveis sensações de dor e desprazer” (FREUD, 2010, p. 46). A percepção da perda do seio materno, primeira fonte de prazer, talvez seja a marca mais incisiva da separação da vida em dois mundos. O que antes era tomado como parte de si, de repente, some produzindo o desconforto da fome, fazendo o bebê reagir ao sofrimento com o choro que em algum momento trará o objeto perdido de volta. Opõe-se, desde aí, ao eu um objeto que já não é ele e do qual ele prescinde como fonte desde sempre de prazer. Esse corte no real tem implicações fundamentais na formação do eu tal como Freud o concebe em seguida, e na descoberta do outro, o que vai permitir a entrada da criança mais à frente no mundo simbólico.

O eu originário que tem tudo, referido por Freud, passa a ser cada vez mais social, cada vez mais aquele que padece da falta. Ele passou a ter um objeto perdido que fez o primeiro corte na sensação de totalidade. O aperceber-se do fora que vai forçar continuamente a constituição de um dentro expôs o bebê ao sofrimento e criou barreiras e frustrações aos seus impulsos. De um lado dessa cisão, ele passará a reconhecer o outro no lado em que ele não está, e toda angústia e todo seu desejo não será mais que a busca desse outro como marca de um objeto que supostamente lhe devolverá a suposta totalidade e a quietude do amparo, perdidas.

Nesse emaranhado em que reina o princípio do prazer, agora ordenando suprimir e evitar situações desagradáveis, o aparelho psíquico vai-se organizando numa estrutura de eu por intermédio de um jogo de espelhamento com o outro apartado, operando processos de

identificação ora pelo viés positivo ora por modo reverso, ora pela imitação passiva, ora pela rivalidade. Esse movimento segue o trilho do objeto perdido, e todas as apropriações que servem dinamicamente como peças de montagem dessa estrutura de eu são tomadas como objeto:

Trata-se de um protótipo do tipo de escolha objetal que denominamos escolha-por-veiculação-sustentada [*Anlehnung*]. Já frente ao pai, o menino logra se apoderar da figura deste por meio de uma identificação. Ambos os tipos de relacionamento coexistem por algum tempo, até que, pela intensificação dos desejos sexuais com relação à mãe e da percepção de que o pai é um obstáculo a esses desejos, constitui-se o complexo de Édipo. A identificação paterna adquire agora uma tonalidade hostil, dirigindo-se ao desejo de afastar o pai para substituí-lo junto à mãe. (FREUD, 2007, p.42)

Num primeiro momento, a criança se identifica com a mãe, tendo como ponto de partida o seio materno, seu objeto inicial de prazer. Com os cortes provocados pela ausência do seio, o qual ela busca já como objeto outro, a criança descobre o terceiro da relação ao qual a mãe busca, e nesse processo retoma a mãe como alvo de desejo mediado pela relação com o terceiro, seja na condição de um igual que reivindica a posse da mãe seja na condição de um rival que a disputa como objeto.

No ambivalente processo de espelhamento na relação com o objeto, o eu se institui como instância limítrofe entre interioridade e exterioridade depois de ter ganhado certa consistência e enredo pela introjeção do outro como lei e unidade capaz de sustentar laço social. Embora não haja até o *Eu e o Id* a ideia de Édipo estruturado como conceito, Freud o articula como um dos elementos que fundamentam a tópica ali desenvolvida em torno da relação de objeto. Essa relação lançará a criança no processo de escolhas e posicionamentos mediado pelas restrições do meio, da cultura.

Aqui retomo a questão ética para pontuar que o desejo não se desvincula do trâmite que produz a passagem de um *infans* a um ser de linguagem, a um ser de cultura. É a incidência do desejo seja no corte operado pela castração seja pela insistência do desejar que deseja o desejo de outro que permite à criança o encontro da lei e da ordem como encontro de si na língua, sujeito outro apagado, mas vívido e vivido como contorno de si. Assim, o comportamento ético não se dá por vias necessariamente tão retas e racionais. Segundo Lacan, a ética começa:

(...) no momento em que o sujeito coloca a questão desse bem que buscara inconscientemente nas estruturas sociais – e onde, da mesma feita, foi levado a descobrir a ligação profunda pela qual o que se apresenta para ele como lei está estreitamente ligado à própria estrutura do desejo. Se ele não descobre



imediatamente esse desejo final que a exploração freudiana descobriu com o nome de desejo do incesto, descobre que o articula sua conduta de uma maneira tal que o objeto de seu desejo seja, para ele, sempre mantido à distância. (LACAN, 1959-1960/1988, p. 97)

A partir dessa perspectiva, podemos pensar na insistência de Freud em retomar o Édipo ao longo dos ensaios em que procura trabalhar com a psicanálise na tentativa de compreender importantes contextos humanos e os dilemas daí advindos. Nesse esforço podemos pontuar a recorrência do Édipo já em *A interpretação dos sonhos*(1900/2001), *Totem e tabu* (1913/2013), *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/2014), *O futuro de uma ilusão*(1927/2014), *O mal-estar na cultura* (1930/2010), *Moisés e o monoteísmo* (1939/2014).

Nos ensaios posteriores a *Totem e tabu*, Freud retoma a questão do Édipo por meio do que havia articulado em *Totem e tabu* (1913/2013), como mito primordial pensado a partir de material insistente na clínica psicanalítica: a relação paterna estruturada num jogo ambivalente de amor e ódio, afeto e hostilidade. O material psicanalítico sustenta mais a coesão da ideia de complexo paterno do que o percurso antropológico e etnológico que Freud empreende em *Totem e tabu*. Ali o psicanalista tenta dar conta de uma narrativa capaz de sustentar a passagem, do homem, de animal a ser de cultura e põe no centro desse processo a figura paterna como núcleo que estrutura essa passagem, que se repete nos neuróticos como modo de passagem da condição de indivíduo a sujeito.

Convém nos perguntar então o que a convocação do Édipo nesses ensaios sustenta, seja quando Freud toma o sentimento religioso como objeto de especulação, seja quando reflete sobre o homem submetido à condição de ser de massa ou como ele saiu de um estrutura politeísta a uma monoteísta. O Édipo persiste é porque o pai é o significante primordial que permite a entrada na linguagem, garantindo o laço social? O pai introduz a lei que barra o gozo que não pode ser prerrogativa absoluta de quem está na linguagem?

Responder a essas questões exige que se examine, no percurso dessas publicações, onde Freud insiste no Édipo ou onde o Édipo insiste em Freud. Segundo Lacan, Freud vai com o Édipo até o final porque o Édipo se implica com a ordem do real: “O mito de Édipo, quem não vê que ele é necessário para designar o real, se é justamente isso que tem a pretensão de fazer”? (1971/2009, p. 32) Essa é a sinalização para tentar responder às questões acima propostas, incluindo na próxima etapa desta elaboração, principalmente, a dinâmica construída por Freud para dar conta das relações de objeto em *O Eu e o Id*, ensaio de 1923, no qual desenvolve a sua segunda tópica, reorganizando a hipótese de aparelho psíquico com a inclusão dos conceitos de Isso, Eu e Supereu.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2010.

FREUD, Sigmund. O eu e o Id (1923). In: *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. 3. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2014a.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de massas e análise do eu*. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2014.

FREUD, Sigmund. *O homem Moisés e a religião monoteísmo*. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2014b.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer (1920). In: *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. *O Seminário 07: a ética da psicanálise (1959-1960)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. *O Seminário 18: de um discurso que não fosse semblante (1971)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



## RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SINAES DO NOVO SÉCULO EM IES PRIVADAS DA RMG

*Aline Fagner de Carvalho e Costa*

*Orientador: Nelson Cardoso do Amaral*

*Linha: Estado, Políticas e História da Educação*

*Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior)*

Na ocasião do XIV Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), apresento como tema da pesquisa em curso e que espero defender em meados de 2019, as relações e tensões entre a avaliação/regulação pública e a gestão acadêmica privada no contexto do Sistema Federal de Educação (SFE). De forma mais detida e destacada a problemática tem sido observada a partir das implicações do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) na gestão da atividade acadêmica de Instituições de Educação Superior (IES), principalmente as privadas, propondo do ponto de vista da pesquisa empírica, um estudo do campo acadêmico privado na região metropolitana de Goiânia (RMG). Na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, observo Políticas Públicas Educacionais do SFE, que compreende as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior<sup>1</sup>, conforme define o Art. 2º do Decreto nº 5.773, de 2006. No SFE, definido e regulado pelo Estado, estrutura-se o campo acadêmico que ocupa e compartilha extensões importantes do espaço social como um todo e por isso pode receber diversas denominações, relações e antagonismos de interesses. Junto com as novas possibilidades de organização administrativa de IES públicas e privadas, apresentadas na LDB 9.394 de 1996, desdobram-se objetivos, conteúdos, fundamentos, identidades, papéis e histórias, por óbvio, diversos, mas que mostram relações homólogas e estruturantes entre si. Problematizo a partir da gênese e estrutura na racionalidade prática em que o sistema de desenvolve.

A educação superior como direito social, embora não exclusivamente oferecido pelo Estado e sua avaliação/regulação pelos órgãos do SFE, próprias da gestão pública, compõe com a gestão privada da atividade acadêmica o conjunto de relações, contradições e tensões no campo da educação superior brasileira o objeto da pesquisa. Desta forma, o foco da análise do ponto de vista público estará principalmente fundamentado pelas políticas e atuações dos órgãos públicos educacionais, a partir das competências de um Estado em processo continuado de reformas voltadas

---

<sup>1</sup> Os agentes oficiais do SFE que responsabilizam principalmente pela avaliação, supervisão e regulação: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES. Podemos considerar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), já que é dela a responsabilidade de avaliar e regular a pós-graduação *stricto sensu*.

para as funções de regulação, supervisão e avaliação de um sistema que se encontra em intensa expansão desde os anos de 1990. A construção deste objeto está intimamente relacionada com os debates e embates no campo científico que se preocupam com a educação como prática social. Sendo assim, a pesquisa necessariamente considera a recente história social deste objeto a partir das produções científicas principalmente inseridas no campo da sociologia da educação sem negligenciar as tensões ali existentes. Assim, apresentam-se como objetivos da pesquisa: produzir conhecimento no e com o campo da sociologia da educação, tomando o ensino superior como recorte; tecer diálogos entre as ciências sociais e as ciências da educação para se pensar a atividade acadêmica, principalmente no contexto de IES privadas; identificar e problematizar sobre as possíveis implicações/ inovações da avaliação institucional pública na gestão privada da atividade acadêmica; observar as implicações/ inovações do SINAES em relação à gestão da atividade acadêmica em IES privadas da RMG, desde os primeiros anos do século XXI até 2018; e apreender a percepção de professores e coordenadores de curso de graduação sobre as implicações/ inovações entre o público e privado na atividade acadêmica decorrentes do SINAES. Para tanto é preciso buscar a gênese e estrutura do SINAES passando pela construção social e histórica da Avaliação Institucional aplicada ao campo da educação superior. Neste percurso, tão bibliográfico quanto documental, tenho retomado políticas e estudos dos fins dos anos 1990 e dos anos 2000.

O trabalho de busca e sistematização da fundamentação teórica está bastante adiantado. Tanto do ponto de vista das bases conceituais advindas de uma sociologia da educação, formadas pelas relações entre o campo acadêmico das ciências sociais e o da educação, quanto do ponto de vista de um estado da arte das subtemáticas e posições acadêmicas ocupadas por pesquisadores mais ou menos consagrados nestes campos. No primeiro caso, reconheço no pensamento de Pierre Bourdieu uma base teórica-metodológica oportuna, para lançar questões de sociologia ao campo da educação. Vislumbro que a sociologia da educação se apresente como área do conhecimento que pode dar conta de uma relação pretensamente interdisciplinar para compreendermos este e outros dilemas do campo educacional. Isso porque sou cientista social que vim pesquisar no campo da educação. Neste sentido, assim como procedeu este sociólogo que me é referência, busco retomar fundamentos clássicos das ciências sociais, no que pode haver de conciliável neles, para problematizar o campo da educação superior, sobretudo no que se refere no prisma da polêmica relação de determinação entre superestrutura e infraestrutura. Também considero, como deve ter ficado claro nessa exposição a antinomia do público e do privado, para quem sabe superá-la. Relativamente recentes, os estudos sobre avaliação institucional superior acompanham a própria expansão deste nível de ensino desde a última década do século passado e dão conta do movimento de lutas e homologias no campo acadêmico e também no campo político.

Sobre a avaliação na educação superior, Dias Sobrinho (2003) destaca que sua importância central em todos os países se deu no contexto da reforma dos Estados, com finalidade de alcançar maior competitividade internacional, onde foram empreendidas políticas de transformação desse nível educativo. Assim entendida “como elo importante das reformas, a avaliação da educação transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política (2003, p. 54). A educação, e em especial a superior, passa então a ser “constituída claramente como instrumento da política nacional. Em consonância, a avaliação da educação deveria instrumentar essa política e operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência. São, então, largamente utilizadas expressões como produtividade, excelência, gestão racional etc. A qualidade vem a ser concebida, portanto, como resultado preponderantemente de critérios e procedimentos de medida quantitativa e é identificada com as noções de eficiências e produtividade próprias das empresas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 56). Dias Sobrinho constata ao problematizar o desenvolvimento desta tendência avaliativa que nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais e que muitas vezes “são as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso” (2003, p. 61). Assim, o autor apresenta que a fórmula da avaliação que se produziu dos dois lados do Atlântico e que vem progressivamente interferindo na educação superior é a seguinte: “qualidade corresponde a eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial”. Em outras palavras, o ‘Estado providência’ ou ‘facilitador’, que em décadas anteriores procurava atender adequadamente a todas as demandas sociais de educação superior, como um fator de progresso nacional, foi se transformando gradualmente em ‘Estado avaliador’ ou ‘Estado interventor’, que “costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos – hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *acreditation*” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59).

No Brasil, predominam-se nas últimas três décadas do século passado, as reformas educacionais que propõem a avaliação educacional com ênfase institucional e no seu pertencimento ao sistema educativo, o que tem tomado as atenções teóricas e práticas das ciências da educação. Barreyro e Rothen (2011) ao analisarem a avaliação da educação superior brasileira como política pública tomam como marco de referência principal a implantação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) com relatório divulgado em 1983 e mais tarde o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) em 1993, a partir dos quais a temática não sairia mais da agenda das políticas de ensino superior brasileiro e nem da agenda de grupos

importantes de pesquisadores da educação, embora registrem marcos anteriores deste debate no cenário nacional. Esses pesquisadores classificam segundo dois critérios as posições em disputa para fundamentarem tais políticas: “o primeiro relacionado com a função que a avaliação deve cumprir e, o segundo, pela definição de quem deve realiza-la” (2011). Opõem-se no que se refere à sua função as ideias de controle e de emancipação, sendo a primeira pautada na regulação, realizada por agentes externos, e a partir de subsídios para a melhoria dos processos educacionais que a avaliação ofereceria e a segunda definida por um processo interno das instituições ou se é centrado fora delas (agências estatais ou independentes)” (Barreyro e Rothen, 2011, p.75). Neste contexto as noções de avaliação formativa e avaliação somativa originárias dos processos de ensino aprendizagem fundamentam também a discussão e consolidação da avaliação institucional e sistêmica da educação oficial. O Paiub é apresentado como pautado nas noções de avaliação formativa, portanto mais emancipatório porque pensada e conduzida de forma autônoma pelas próprias IES, mas fora prematuramente abandonado para implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC, chamado também de Provão) que apresentaria aspecto mais somativos e, portanto, realizado por agentes externos e centrado nos resultados, sem contemplar os processos. Assis sintetiza o processo que ressignificou e ampliou o conceito de avaliação educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990, a partir da implantação de uma cultura de avaliação que a incluiu definitivamente nas políticas educacionais brasileiras (2009, p. 50). Para a autora, as influências neoliberais na avaliação passou a “fornecer subsídios que vêm contribuindo para acirrar mecanismos de competitividade, de efficientismo e de racionalização em detrimento da melhoria dos processos políticos e educativos” (ASSIS, 2009, p. 50). Barreyro e Rothen (2011), entendem que o SINAES significou a retomada dos princípios formativos do Paiub, mas seus desdobramentos pedem problematizações mais aprofundadas para apreender as efetivas implicações desta política no campo acadêmico como um todo e no privado de forma particular, já que este em expansão desde o fim do século passado é hoje responsável por cerca de 75% das matrículas na educação superior.

Contudo, para além da noção propriamente pedagógica da avaliação, enfatiza-se aqui, como sugere Almerindo Janela Afonso (2009) as dimensões sociais, ideológicas e gestonárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. Afonso propõe que a avaliação é “ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas” (2009, p. 18). O conceito e as teorias de Estado, seu redimensionamento e reestruturação são fundamentais na observação histórica dos processos de elaboração e execução das políticas educacionais brasileira com ênfase às voltadas à avaliação “da qualidade” da Educação Superior do SFE. Para Sordi e Freitas agentes alheios ao campo da

educação usurpam o papel dos profissionais da educação de gerirem seu próprio trabalho. São eles “empresários (dependentes da educação para garantir aumento da produtividade) e políticos (sempre dependentes de eleições para manter seus espaços) que encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como ‘reformadores educacionais’ e os últimos como ‘gestores de atalhos’” (2013, p. 87). Torres (2000, p. 131) descreve as prescrições dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, para a educação e apresenta sua avaliação na perspectiva do seu controle. Sobre os propósitos da avaliação duas interpretações são recorrentemente citadas e por vezes apresentadas como contraditórias: de um lado “os que se relacionam como interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation*) e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*)” (BATES, 1984 apud AFONSO, 2007, p. 28). A ênfase nos resultados dos exames standartizados, aliada a novos modelos de gestão pautados na lógica de “mercado”, vêm, segundo Assis, “transformando também os objetivos essenciais das instituições de educação superior, promovendo mudanças significativas no âmbito da docência”. Mas por outro lado, estes mesmos instrumentos, no contexto das IES privadas pode se apresentar como referência mínima de qualidade, sem a qual a gestão acadêmica privada não mediria esforços para atingir de forma o quanto mais racionalizada sua finalidade, que antes de tudo o lucro. Freitas denomina a avaliação atual como uma “teoria da responsabilização” (*accountability*), que dá continuidade à racionalidade técnica, avaliada e dinamizada na forma de “standards” ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, “ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383).

Resulta da reflexão até aqui empreendida que a avaliação aceita sua utilização como ferramenta que cumpre a sentidos ambíguos de controle social. Ambos, se aplicam às dimensões éticas e políticas que permeiam a gestão da educação. Do nível mais subjetivo ao mais institucional e sistêmico, desvelam-se as implicações e relações de aproximação e distanciamento entre aspectos pedagógicos e administrativos como se na realidade se admitisse uma separação destas dimensões. Deu-se um movimento que sugere e define os métodos da pesquisa, tanto quanto seu objeto e, mais adiante, também o conhecimento produzido. Tenho concebido assim, esse instigante e, por vezes, árduo e agonizante processo de produção do conhecimento: como estrutura estruturante, inegavelmente sentida e entendida no seu *modus operandi*. Antes de finalizar, acho fundamental pontuar as questões concernentes às relações de trabalho docente e as peculiaridades desta atividade, seus fazeres e saberes me ocorriam como problemática na medida em que me atingiam, já que atuei por mais de uma década em IES privadas, que acabaram, não por a caso, figurar no recorte de

observação empírica a ser investigado. Por certo, começou ali a construção do objeto de conhecimento. Problematizações entre pontos estruturantes e ao mesmo tempo antinômico da educação superior e da atuação docente se destacam em minhas reflexões. Por isso, chama-me a atenção as relações, tensões e cisões entre a gestão acadêmica e o trabalho docente e entre o público e o privado no sistema federal de educação, tudo isso visto de alguma forma pela avaliação institucional. Assim a avaliação institucional como instrumento integrado às reformas da educação superior e suas conexões com as transformações socioeconômicas impulsionadas pelos Estados e agências e organismos transnacionais, desde a segunda metade do século passado têm marcado as primeiras décadas do novo século e aparecido como objeto de estudo no campo das ciências sociais e da educação, ao mesmo tempo em que tem legitimado concepções confusas e difusas de atividade acadêmica a partir de sua gestão, principalmente quando professores e coordenadores se ausentam do processo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ASSIS, Lúcia Maria. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. Goiânia: 2008. (Tese de doutorado)

BARREYRO; ROTHEN. Avaliação da educação superior como política pública. 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização Participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 07, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, Livia de; WARDE, Míriam Jorge; e HADDAD, Sérgio. **O banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.



# **FORMAÇÃO, PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Altamiro Gomes Guimarães Neto<sup>1</sup>  
João Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>  
Estado, Políticas e História da Educação

## **Resumo Expandido**

As últimas décadas, mais especificamente a partir de 1990 marcaram significativamente o contexto nacional brasileiro no que se refere à questão do planejamento educacional, em decorrência, sobretudo, da crise econômica oriunda da internacionalização do capital. Crise esta, que desencadeou mudanças em praticamente todas as esferas do cenário brasileiro, atingindo também o campo da educação, implicando na questão do planejamento educacional devido a diminuição de recursos financeiros para esta área e também pela influência de órgãos internacionais.

A elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais que asseguram o direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos cidadãos são condições essenciais, entre outras, para a promoção de uma educação justa e igualitária. Neste sentido, este ato só se dá de fato através de um planejamento que contemple todas as necessidades e venha ao encontro dos anseios da comunidade, levando em consideração sua realidade social.

Sabemos que o Planejamento Educacional Brasileiro está subordinado à política e representa um instrumento de poder. Assim, por meio do planejamento de ações na área da Educação, o Estado tem em suas mãos o controle da sociedade como um todo. Portanto, faz-se necessário realizar uma reflexão sobre o que está por traz e/ou permeando as Políticas Públicas na área da Educação e qual a verdadeira intencionalidade do Estado na efetivação dessas políticas.

O atual PNE (2011-2020) elaborado no Governo da Presidenta Dilma Rouseff, ocorreu de forma democrática, tendo a participação de diversos segmentos da sociedade através das indicações feitas a partir do documento da CONAE, demonstrou preocupação do governo em levantar as demandas e clamores da sociedade. Foi o Projeto de Lei na Câmara dos

---

<sup>1</sup> Estudante da 29ª Turma do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Goiás – UFG/GO.  
E-mail: Altamiro@belavista.go.gov.br

<sup>2</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG/GO.  
E-mail: joao.jferreira@gmail.com.

Deputados, que mais sofreu intervenções e participação na história da República, o que foi bem contraditório em relação ao PNE anterior.

As metas do novo PNE são bem mais complexas e contemplam diversos eixos que norteiam a educação e realidade brasileira; buscando aprimorar de forma primordial a questão da gestão democrática e do financiamento. Associando ainda, a sistemática de monitoramento e avaliação das metas e estratégias a curto, médio e longo prazo de forma a alcançar as expectativas propostas.

Porém, os últimos acontecimentos desencadeados na conjuntura política do Brasil, com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a instauração de um governo golpista em curso, pelo então Presidente Michel Temer, que já de início apresenta um Projeto de Emenda Constitucional PEC 55/2016 (antiga PEC 241/2016), que congela por 20 anos o orçamento da União para investimentos em despesas primárias, afetando várias áreas sociais como Educação e Saúde; tal projeto está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Fato este que coloca em risco toda a exequibilidade do atual Plano Nacional de Educação.

As políticas e ações voltadas para a formação inicial, continuada e a valorização dos profissionais da educação demanda a efetivação de uma política mais ampla que envolva, tal como aponta (CONAE, 2014), a garantia pelos sistemas de ensino de mecanismos de democratização da gestão, avaliação, financiamento e as garantias de ingresso na carreira por concurso público, assim como a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira (CNE 2009).

O trabalho a que nos propusemos construir pretende fazer uma investigação pautada no seguinte problema: Como as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 90 têm contribuído para efetivação do processo de formação e valorização da profissão docente no município de Bela Vista de Goiás.

Para fundamentar este processo serão consideradas as análises documentais e estudos dos principais marcos legais da história da educação no país nas suas diferentes esferas, sobretudo a Constituição Federal de 1988, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como a Lei Orgânica Municipal. Neste sentido cada Plano Municipal de Educação será, portanto, o principal instrumento da política pública educacional a médio e longo prazo quanto à descontinuidade das políticas; pois objetiva orientar a formulação, execução e

acompanhamento de políticas de gestão educacional, referenciando o controle social e a participação democrática e cidadã em cada município.

A concepção de valorização dos profissionais da educação, assumida no Plano Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, concretiza-se através da inter-relação entre duas dimensões: uma objetiva, que diz respeito às condições funcionais inerentes à profissão, a saber, carreira, remuneração, condições de trabalho e formação e outra subjetiva que se refere ao reconhecimento social e dignidade profissional. Neste sentido, pensar a valorização dos profissionais da educação, demanda discussões e ações que articulem formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Percebe-se, na sociedade atual, uma ênfase muito grande no valor da educação, porém, paradoxalmente, ao mesmo tempo, não existe a valorização do professor de maneira adequada, o que suscita questionamentos profundos sobre o papel do educador e os cuidados específicos com a sua formação.

Assim sendo, a formação continuada do profissional da educação abrange oportunidades de aprendizagem diversas, sejam elas naturais e evolutivas, esporádicas, ou resultado de um planejamento, com objetivos claros em termos de metas a serem alcançadas e fundamentadas numa concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão.

Consequentemente, é importante o envolvimento das licenciaturas das Universidades e Faculdades, tanto na definição do currículo, contemplando as necessidades da região, como na participação dos seus docentes na formação continuada do professor da educação básica, estimulando as transformações pedagógicas nas escolas, visando à atualização da prática dos professores, como meio de atender às necessidades dos estudantes durante o processo educacional.

Salienta-se, por fim, que além das políticas e ações voltadas para a formação inicial e continuada, a valorização dos profissionais da educação demanda a efetivação de uma política mais ampla que envolva, tal como aponta (CONAE, 2014), a garantia pelos sistemas de ensino de mecanismos de democratização da gestão, avaliação, financiamento e as garantias de ingresso na carreira por concurso público, assim como a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira (CNE 2009).

A partir das considerações supracitadas, é imprescindível que o planejamento das ações educacionais intrínsecas ao Plano Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás garantam as conquistas do Plano de Carreira do Magistério para todos os profissionais da educação do município.

Por fim, pretende-se com a presente proposta de estudo que através da consolidação de um processo de gestão democrática, que deve ser construído de maneira colaborativa possa de fato estabelecer canais de comunicação e interlocução na perspectiva da construção e efetivação de políticas públicas de profissionalização, formação e conseqüentemente valorização dos docentes de Bela Vista de Goiás.

Considerando essa realidade, definiu-se para a presente pesquisa, como objetivo geral, analisar a carreira dos docentes da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás no que concerne à profissão e valorização no período de 1998 a 2017. Quanto aos objetivos específicos buscaremos: 1. Analisar as políticas educacionais e processo de regulação da profissão, formação e valorização docente no Brasil. 2. Identificar como se deu o processo de formação e valorização da profissão docente no município de Bela Vista de Goiás; no que tange a estruturação do sistema de ensino, políticas de formação e valorização na carreira. 3. Diagnosticar a visão dos professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás; bem como do Sindicato que os representam, quanto aos avanços percebidos sobre a formação e valorização da profissão docente a partir das políticas públicas educacionais já implementadas no município.

A fundamentação teórica terá como base os estudos de Saviani (2003), Cury (1988), Dourado (2011), Shiroma (2001), Ianni (1996), Gatti (2009), Mascarenhas (2002), Oliveira & Pessoa (2013), Oliveira & Vieira (2012), entre outros. Neste trabalho optamos pelo materialismo histórico dialético por se tratar de um método que busca compreender o fenômeno através de uma análise dos acontecimentos ocorridos durante um período da história, Marx (1999).

Durante a realização do trabalho de pesquisa será adotado como metodologia: análise de documentos, articulando o trabalho empírico e teórico. Terá como subsídios de fonte de pesquisa a aplicação de questionários aos professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás e representantes dos sindicatos: SINDIVISTA E SINTEGO. No âmbito escrito: livros, leis municipais, teses, dissertações, artigos científicos, revistas e sites da internet. Pretende-se ainda conhecer os documentos oficiais da instituição pesquisada (Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás).

A proposta metodológica desta investigação se apoia na pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica e documental, contemplando o seguinte plano de investigação e de exposição, ao longo do estudo: ampliação e sistematização permanente da literatura referente a objeto de estudo; levantamento e análise da legislação educacional vigente, com a finalidade de complementar os dados e os objetivos da análise documental. Nesta pesquisa recorrer-se-á a

análise documental na perspectiva de Cellard (2008), haja vistas que, o documento nos proporciona “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (p.295).

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei nº 9324 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. MEC, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. MEC, Brasília, 2010.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação brasileira**. Editora Cortez- Atores Associados. 4 ed. São Paulo, 1988.

DOURADO, Luis Fernandes. **Plano Nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Editora UFG: Goiás, 2011.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MATUS, Carlos. **Estado, processos decisórios e planejamento na América Latina**. In: HADDAD, Paulo Roberto; EDLER, Paulo Soares (orgs.). *Seminário Estado e Planejamento: os sonhos e a realidade*. Brasília: IPEA-CENDEC, 1988. p. 101-135.

SAVIANI, Dermeval. Plano Nacional de Educação: antecedentes históricos. In: \_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas- SP: Autores Associados, 2002 (coleção educação contemporânea). p. 73-78.

ENRIQUEZ, Eugène. Perda do trabalho, perda da identidade. In. NABUCO, Maria Regina; CARVALHO NETO, Antônio Moreira de (Orgs.). *Relações de trabalho contemporâneas*. Belo Horizonte: Instituto de Relações do Trabalho – IRT/PUC - Minas, 1999. p.70.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. P. 41-61, Porto alegre, 1991.

MARX, Karl. *O Capital*. Nova York: Internacional Publishers, 1967. v. I, p. 372.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 07-81.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. de (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: CP&A, 2003. p. 61-79.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila O.; PINI, Mônica E.; FELDFEBER, Myriam. (orgs.). **Políticas**

**educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. P. 147-170.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.41- 64.

\_\_\_\_\_, Pierre. PASSERON. Jean- Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p.17- 75/ 204- 218.

OLIVEIRA, João F.; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cênone Editorial, 2013, p. 15-30.

ARANTES, Maria Adélia Arantes, 1906-1991. Terra branca, terra vermelha. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2007.

## **PISTAS ESCOLANOVISTAS REGIONAIS: UM ESTUDO DA OBRA “GOIAZ, CORAÇÃO DO BRASIL” (1934)**

Mestranda: Ana Raquel Costa Dias.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Diane Valdez.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Este estudo, em formato de dissertação, se inscreve no campo da história da educação, vinculado à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Se impõe como uma pesquisa de caráter histórico, que utiliza como método a História Cultural, partindo do pressuposto que este, enquanto campo historiográfico, demonstra oferecer novos olhares necessários para se trabalhar com registros muitas vezes esquecidos e de grande relevância na produção do conhecimento histórico. Como assevera Pesavento (2003, p. 42) “ [...] pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo”. Destacamos, em especial, o conceito de *representação*<sup>1</sup>, por contribuir sobremaneira para os estudos das práticas escolares e ~~por~~ tomar os conteúdos, mesmo das representações, como objetos de estudo.

Entendemos também que o estudo da história da educação alicerçado na história cultural, possibilita um alargamento de horizontes em torno da renovação de uso das fontes, o que interfere diretamente nas produções de história da educação. Nesse sentido, as aberturas apontam na direção de um aumento considerável da percepção da complexidade pertinente aos aspectos culturais. A cultura é cada vez mais identificada não apenas como “dinâmica”, como internamente diversificada. Os agentes sociais são compreendidos como capazes de circularem entre diversas alternativas ou de se utilizarem criativamente de um variado repertório de possibilidades culturais. Portanto, no que concerne à História da Educação é necessário compreender que a educação, neste contexto, não é vista como uma mera extensão social, pois além de ser produzida pela cultura, produz cultura, cria imagens, identidades, representações.

---

<sup>1</sup> Segundo Chartier (1991, p.177 apud VAINFAS, 2011, p. 143) na relação com o mundo social, o conceito de representação permite articular três modalidades: as práticas de reconhecimento de uma identidade social; as formas institucionalizadas que marcam a existência de um grupo e a delimitação e classificação das múltiplas configurações intelectuais. Ainda em sua acepção, o conceito não é uma abstração, mas está fundado na historicidade e na razão.

Ao questionar a história por motivações presentes, partilhamos da ideia de que escrever a história é sempre ir de encontro a questões de uma época a ser compreendida, conforme registrou Pesavento (2004). Mediante isso, determinadas perguntas foram edificadas em relação ao objeto de estudo, visando compreender práticas de história educacional nacional e em especial regional. A motivação para empreender esta investigação, surgiu durante algumas discussões e reflexões permeadas na disciplina de Educação Brasileira<sup>2</sup> cursada durante o mestrado, além da necessidade de se construir pesquisas que valorizem a história da educação regional. A pesquisa está dividida em três capítulos, que foram estruturados de forma a oferecer uma articulação entre a revisão bibliográfica realizada, com a fonte pesquisada e o referencial teórico que nos ofertou subsídios para a análise da escola primária e suas interlocuções em um contexto histórico republicano.

Para a delimitação da temática e formulação da problemática, levantamos nos sites de busca, Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações da Capes, Teses e Dissertações que apresentassem produções acadêmicas sobre algumas temáticas anteriormente definidas e que se encontram diretamente ligadas ao discurso da obra<sup>3</sup>, e que estão diretamente ligadas ao objeto de estudo deste trabalho: *Livro de Leitura Regional, Ensino de História para crianças na primeira metade do século XX, o Escolanovismo ou Escola Nova e o Ensino Primário*, foram os assuntos procurados na precaução metodológica. Ademais, a constituição do quadro metodológico dependeu fundamentalmente da presença, em consonância, dos descritores Ensino Primário como o universo educacional e Escola Nova ou Escolanovismo como o período trabalhado.

Posteriormente ao recolhimento dos dados, leituras minuciosas e integrais, foram realizadas em torno das teses e dissertações selecionadas, e por meio destas, construímos um quadro explicativo contendo algumas informações cruciais para o desenvolvimento da temática e do recorte metodológico. Os trabalhos foram organizados por *título; autor (es); ano; descritores; programa e universidade*. A investigação em questão identificou trinta e oito trabalhos, constituindo vinte e cinco dissertações e treze teses, sendo possível verificar que os supracitados trabalhos são em sua maioria, essencialmente advindos de Programas de Pós-Graduação em Educação, perfazendo 81% da pesquisa.

Somado a isso, realizamos um trabalho de aproximação de temas, métodos, metodologia, fontes utilizadas, procedimentos e abordagens de pesquisa. Atentamos

---

<sup>2</sup> Disciplina ministrada pelas professoras Dr<sup>a</sup> Diane Valdez e Dr<sup>a</sup> Miriam Fábila Alves, oferecida pelo PPGE/UFG.

<sup>3</sup> Neste trabalho os termos “livro” e “obra” são utilizados como sinônimos.



particularmente, para esse trabalho, o uso da História Cultural como método, perfazendo 87% dos trabalhos, considerada como um aporte historiográfico que permite a execução da pesquisa com uma riqueza de possibilidades teóricas e metodológicas. Sintetizando os argumentos deste aporte teórico, percebe-se que este permitiu novas articulações entre as formas de pensar as práticas e o mundo social, tornando não só História da Educação, mas outros campos de estudo, mais sensíveis à pluralidade de ideias e imaginários presentes na sociedade e em suas práticas sociais.

Mediante as informações recolhidas, a primeira parte da pesquisa se constituiu, levando em consideração especialmente o caminho percorrido durante a execução da revisão bibliográfica e de todo balanço apreendido pelo Estado da Arte. Trata-se de uma parte vital no processo de investigação e consiste em um procedimento de descrição e análise de um corpo do conhecimento, na busca de uma resposta, para um questionamento específico. Em prol da execução de uma revisão produtiva, adotamos uma postura metódica, inerente à pesquisa bibliográfica, de analisar e investigar sobre a temática proposta para a pesquisa. Essa fundamentação ampara o conhecimento em torno da temática estudada, além de auxiliar na constituição precisa das diversas etapas de uma pesquisa, sobretudo a dos objetivos.

Seguidamente ao estudo e escrita do que o levantamento nos oferecia, partimos para a investigação da fonte. A pesquisa em questão baseia-se na análise da obra *Goiás, coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, o respectivo objeto de estudo, se impôs como a primeira obra para fins didáticos, adotada pelo governo do estado de Goiás. Por intermédio do decreto n. 4349 de fevereiro de 1934, a obra foi utilizada como livro de leitura, destinado às classes de 3º e 4º anos dos Grupos Escolares e outras escolas primárias do estado. A obra foi editada duas vezes, a primeira em 1934 e a segunda em 1980, no qual a primeira preserva a ortografia da época e a segunda com ortografia atualizada, englobando o contexto pós transferência de capital do estado de Goiás.

Atinente a isso, o livro de leitura investigado apresenta diversas categorias possíveis de estudo e reflexão, como escolanovismo, livro, leitura, perspectiva da avaliação alicerçada na ideia da premiação, gênero, instrução no recinto familiar e escolar (Grupo Escolar), ensino de história, higienização, ensino para meninas e outros recursos de ensino, como conteúdos específicos e metodologias. As categorias de grupo escolar; avaliação – premiação; e ensino científico destinado a meninas foram selecionadas para serem discutidas com mais afinco, por se mostrarem articuladas em uma discussão necessária para um período que é pouco abordado na história da educação. Os dados obtidos, apresentados por meio de um quadro objetivo

(anexo à dissertação), foram esmiuçados e discutidos ao longo da escrita, igualmente confrontados por trechos da obra.

Em consonância a esse exercício, leituras detalhadas foram feitas da obra em questão, com o objetivo de edificar suas principais características, ou seja, uma análise de sua essência material. Quantidade de capítulos, estrutura material da obra (sumário, quantidade de páginas, edições, tamanho), editoração, imagens, disciplinas discutidas e seus principais conteúdos, e temáticas abordadas. Permeado pelo embasamento teórico das concepções de cultura material e cultura escolar<sup>4</sup>, o segundo capítulo da pesquisa se fundamentou na exemplificação da obra atentando inclusive para a biografia da autora.

A respectiva pesquisa documental se fundamenta em uma tipologia qualitativa<sup>5</sup>, escolha que se justifica pelo trabalho em torno de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2015, p. 21). O objetivo geral se alicerça na compreensão das diversas inquirições apreendidas na obra e suas respectivas análises, associadas a um contexto histórico vigente. A problemática que norteia a pesquisa se baseia primordialmente nas contradições de uma obra prescrita em pleno movimento escolanovista, com indícios claros de procedimentos de método intuitivo – *lição de coisas*, método que foi amplamente divulgado na segunda metade do século XIX. Questionamos também, para quem o livro era destinado, qual o seu público, além de um possível ensino sob responsabilidade da escola e também da família.

Será subsidiada por autores como, Chartier (1991, 1998, 2002); Pesavento (2003, 2006); Burke (1992, 2000, 2008), enquanto fundamentação teórica e por Bretas (1991), Nepomuceno (1994); Nóvoa (2009); Pinto (2011, 2012); Souza (1998, 2004, 2006, 2007, 2009); Vidal (2006), além das pesquisas que fizeram parte da revisão de literatura.

O contexto histórico e educacional das primeiras décadas do século XX, que permeia toda a investigação é discutido especificamente, a posteriori, evidenciando o Grupo Escolar, enquanto nova modalidade de ensino, que surgiu “[...] como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Por se tratar de uma categoria acentuadamente presente no objeto de estudo investigado, discute-se a implantação desse novo modelo ensino, em níveis nacionais e regional, levando em consideração a legislação

---

<sup>4</sup> Para sustentar o desenvolvimento dessa concepção, utilizamos: Julia (2001); Abreu Junior (2012); Pregnoatto (2006) e outros;

<sup>5</sup> A essência da pesquisa quantitativa na Educação é que esta, dispõe de instrumentos técnicos, que segundo Severino (2007), são métodos aptos a superar limitações subjetivas da percepção. Ou seja, entende que a apreensão dos fenômenos do mundo, é feita através de uma experiência controlada, na qual as interferências qualitativas são eliminadas.

deste último. O contexto da escola primária na década de 1930 e sua relação com o movimento escolanovista, por ser um marco na organização do sistema escolar brasileiro, é exposto juntamente com um detalhamento acerca do ensino de história nas primeiras décadas republicanas, apreciando as interlocuções que permeiam, a construção de uma identidade nacional vigente no país e a aplicação deste no curso primário em um Goiás republicano. As legislações (*Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Ensino Primário*) do período, também são apresentadas e discutidas ao longo da escrita.

Outro aspecto a ser observado no interior da adesão deste material didático com o movimento escolanovista, é o de confrontar o quanto um livro didático, que circulou por mais de cinquenta anos, acompanhou, ou não, ou parte, os preceitos do que se considerava ‘pedagogia moderna’ alçada pelos republicanos da Escola Nova. Observar as contradições de uma pedagogia que pretendia se distanciar do período imperial, considerado, neste período, um tempo nefasto para a instrução e educação, um período obscuro e sem lugar de escola, livros, métodos e outros.

Em suma, a pesquisa encontra-se em fase de finalização, do que foi proposto inicialmente e em preparação para a qualificação. Certa de que a obra permite investigações futuras e de grande importância no estudo da história da educação, em especial a local, reconhecemos a importância de uma fonte rica em detalhes possíveis de estudo e de grande significância na produção de uma escrita sobre a História de Goiás, como afirma Chaul (2001, p. 21), em prol de “realizar a tão necessária revisão dos paradigmas históricos, abrindo aqui a janela oxigenadora para a escrita da história nova de Goiás”.

## Referências

- BRETAS, G. F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, 11, 5, p. 173 – 191, 1991.
- CHAUL, N. F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Editora UFG, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspectiva*, 2000, v. 14, n. 2, p. 44 – 50, 2000.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MONTEIRO, O. S. do N. *Goiás, Coração do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1934.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2 ed. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1983.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23a ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP. 2007.

SOUZA, R. F. de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163 – 189.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: VAINFAS, R & CARDOSO, C. F (Org.). *Domínios da história*. São Paulo: Campus, 2011.

VIDAL, D. G. (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

# **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**

SILVA, Andreia Cristina da  
MIRANDA, Marília de Gouvêa,  
Fundamentos dos Processos Educativos

O estudo investiga a relação teoria e prática na formação inicial de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O interesse em realizar esta pesquisa foi motivado pela necessidade de discutir a formação inicial de professores, que ganhou força a partir da promulgação da LDBEN<sup>1</sup> 9.394/96. Tornara-se imprescindível mudar a cultura da formação de professores para assegurar a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A garantia desta qualidade permanece como um desafio para todos os envolvidos com a educação pública brasileira.

O Pibid foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), lançado em 2007, por meio de edital, é um Programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Conforme Barbosa (2014), “visa a contrapor-se ao modelo de formação dicotômica de aplicação, pela e na escola, dos conhecimentos produzidos na universidade” (p.14). Além disso, nos documentos oficiais que tratam do Pibid observa-se de forma insistente a temática da articulação entre a teoria e prática na formação inicial de professores. Segundo o Decreto nº 7.219, Art. 3º, um dos objetivos do Pibid é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010).

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem revelado o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica. Estudos realizados por Barbosa (2014) André (2014); Monfredini, Maximiano & Lotfi (2013); André et al. (2012); Gatti & Nunes (2009), evidenciaram que os cursos de formação de professores mantiveram-se distanciados da escola de educação básica e da realidade vivenciada por seus professores. Observa-se uma desarticulação entre a educação superior e a educação básica. A universidade produz os conhecimentos teóricos que eventualmente serão trabalhados pela escola. Os professores, conforme Barbosa (2014), neste processo, são reduzidos, quase que exclusivamente, a executores práticos, uma vez que a prática de muitos educadores acaba sendo destituída de uma reflexão teórica.

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As leituras realizadas até o momento sobre o Pibid e sobre a formação inicial de professores possibilitam a realização de uma investigação mais aprofundada sobre como tem sido pensada a relação teoria e prática nos cursos de licenciatura. Busca-se compreender se há uma verdadeira preocupação com a articulação entre a teoria e a prática ou se prepondera uma formação pautada pelos princípios da visão pragmática em que se consolida uma formação voltada para a prática em detrimento da teoria. Além disso, busca-se compreender se há de fato uma aproximação entre a escola e a universidade ou se mantidas as relações desiguais em que a universidade produz os conhecimentos que são trabalhados pela escola.

Adolfo Sánchez Vázquez (1977) reitera que nem a prática e nem a teoria, tomadas isoladamente, podem ser consideradas como práxis. Para o autor, a práxis é entendida como uma atividade na qual o homem exerce sua capacidade de agir sobre uma determinada realidade fundamentado por uma atividade teórica, o que resulta na transformação da realidade, da própria teoria e dele mesmo. Conforme Sánchez Vázquez (1977), há uma unidade dialética entre teoria e prática.

Theodor W. Adorno em seu ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis* afirma que entre estes termos não há similaridade e tampouco uma inteira distinção, mas sim uma relação de contradição. Adorno destaca o caráter prático da própria teoria ao afirmar que “Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (ADORNO, 1995, p. 204), o autor critica o pragmatismo norte-americano por apoiar-se numa práxis alienada e fragmentada que proclama como critério de conhecimento a utilidade prática com objetivos imediatos, sobre os quais não há questionamentos. Desse modo, destaca o valor da teoria, sobretudo a práxis crítica e transformadora.

Neste contexto, é imprescindível refletir sobre o Pibid, o que está posto nos documentos oficiais e as práticas desenvolvidas na escola de educação básica para tentar buscar formas de neutralizar a possibilidade de dar continuidade a uma concepção de formação de professores fortemente influenciada prática. Igualmente, faz-se necessário examinar se as práticas desenvolvidas no Pibid não estão ainda alicerçadas em concepções que, historicamente, sustentaram a manutenção, na universidade, da formação do professor, como uma atividade em que teoria e prática não se articulam, ao contrário, mantêm-se separadas.

Por ocasião do ingresso no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-GO, esta questão foi retomada tendo como tema discutir como a relação teoria e prática é articulada na formação inicial de professores nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).

Do estudo dessa temática emergiram dois importantes questionamentos:

1- com base nas intenções declaradas nas referências legais sobre o Pibid como se articula a relação teoria e prática a partir dos princípios teóricos-metodológicos que sustentam a formação docente?

2- como se articula a relação teoria e prática na formação inicial de professores a partir da experiência de bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores de área dos subprojetos Pibid da UEG/Quirinópolis nas escolas de educação básica?

Busca-se elucidar as contradições e rupturas que perpassam o discurso teórico presente nos programas de formação dos professores e a prática dos bolsistas que se materializa no âmbito das escolas de educação básica. Estes questionamentos emanam como consequência do movimento de contradição entre a teoria e a prática que ao mesmo tempo se opõem e se identificam.

Definiu-se para esta investigação a seguinte hipótese:

- o Pibid articula a relação teoria e prática sob o predomínio da prática de modo a consolidar os princípios da visão pragmática de formação dos indivíduos.

O estudo será norteado pelo seguinte objetivo geral:

- Investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Com o propósito de contribuir para ampliar o debate sobre o Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores foram definidos para a pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- descrever as políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil, introduzidas nos últimos 20 anos, a partir da publicação da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, analisar como as concepções de formação inicial subjacentes aos modelos teóricos de formação dos profissionais da educação básica concebem a articulação entre a teoria e a prática;

- descrever o Pibid, considerando seus objetivos e forma de implementação bem como as intenções declaradas nos documentos oficiais sobre a articulação teoria e prática;

- discutir como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos Subprojetos da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis;

- apresentar e discutir quais têm sido os objetivos e resultados de estudos sobre o Pibid, por meio de um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da BDTD no período de

2012 a 2016;

- discutir a concepção de relação teoria e prática com base na literatura crítica;

Ao considerar a temática e o objetivo dessa investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa, entendendo-a como mais apropriada aos argumentos que se pretende desenvolver. No que diz respeito a opção pela abordagem qualitativa é importante destacar que o que se busca com a realização do estudo é a interpretação dos processos e dos fenômenos e não apenas a observação, a mensuração e a definição de uma determinada realidade. De acordo com Minayo [et.al.]:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (2009, p. 21).

Assim, a análise da relação teoria e prática com base na proposta do Pibid se enveredará por dois caminhos, o primeiro, as intenções declaradas nos documentos oficiais: a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, , Leis nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Relatórios de Gestão 2009-2013, o Projeto Institucional do Pibid proposto pela Universidade Estadual de Goiás e os Subprojetos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática e documentos correlatos e, o segundo, a articulação da relação teoria e prática vivenciada no desenvolvimento das ações revelada no discurso dos bolsistas de iniciação à docência, Coordenadores de Área e Supervisores de Área dos respectivos subprojetos Pibid que são objetos da investigação.

A investigação envolverá:

- ✓ pesquisa bibliográfica por meio do levantamento da produção acerca do tema: livros, artigos, dissertações e teses dentre outros; toda investigação envolve a leitura pormenorizada da literatura especializada, assim, o estudo fará uso da pesquisa bibliográfica que conforme Carvalho “é a atividade de localização e consultas de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema” (1995, p. 100), nesse sentido, a pesquisa envolverá o levantamento de diversas produções sobre o tema, como: teses e dissertações (disponíveis na BDTD), artigos e livros. Segundo Gil (2002) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 48).
- ✓ pesquisa documental por meio do estudo da legislação (Decretos, Portarias, Resoluções, Leis etc. ) e documentos diversos produzidos pelas instituições como relatórios, projetos,



- ✓ diários de campo, notícias, etc. Segundo Gil (2002) “[...] a pesquisa documental vale-se
- ✓ de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p.51).
- ✓ Entrevistas semiestruturadas para coletar dados junto aos professores da Universidade Estadual de Goiás, Coordenadores de Área dos Subprojetos Pibid, os bolsistas de Iniciação à Docência, acadêmicos dos cursos de licenciatura, e os Supervisores de Área, professores das escolas de educação básica e também envolverá a utilização de questionários com a complementação de frases<sup>2</sup>.

O universo da pesquisa será composto por seis Subprojetos Pibid, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática.

O critério utilizado para a escolha dos Subprojetos está relacionado ao fato de a pesquisadora trabalhar no Câmpus da UEG/Quirinópolis, local onde estão inseridos os bolsistas o que facilitará a coleta de dados por meio dos questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com os licenciados, bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores de Área, professores da IES e Supervisores de Área, professores da escola de educação básica.

Para proceder a análise dos dados, a pesquisa fará uso do método de análise do conteúdo. De acordo com Triviños “A Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa” (1987, p. 158). O método de Análise de Conteúdo pode ser definido como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1997 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

O emprego do método Análise de Conteúdo é adequado a esta investigação porque, “como diz Bardin, ele se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

## **Referências**

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e prática. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995. 202 -229. [Tradução de Maria Helena

---

<sup>2</sup> A complementação de frases consiste na utilização de um questionário em que se utiliza nas questões de um começo de frase que deve ser completado pelo sujeito. Seu objetivo é promover a reflexão do sujeito sobre o tema proposto, como forma de movimentar o pensamento e captar contradições (Gonzalez Rey, 2005).

Ruschel].

ANDRÉ, M. E., ALMEIDA, P. C., AMBROSETTI, N. B., PASSOS, L. F., CRUZ, G. B., & HOBOLD, M. S. (2012). **O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12, 101-124.

ANDRÉ, M. E. (2014). **A aproximação entre universidade e escola na formação de professores**: Políticas de inserção na docência (Relatório de Pesquisa. CNPQ. Processo n.400541/2009-2).

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso 27 de out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009/2013**. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>> Acesso em 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 38 – Fundação CAPES**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf)> Acesso 24 de out. de 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O Pibid e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas **In: Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid**. BARBOSA, Marinalva Vieira; DANTAS, Fernanda Borges Andrade (organizadoras) 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.) **Construindo o saber - Metodologia Científica**: fundamentos e técnicas. 5 ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GONZALEZ REY, F. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GATTI, B. A., & NUNES, M. M. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

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

MINAYO, Maria Cecília (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONFREDINI, I., MAXIMIANO, G. F., & LOFTI, M. C. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Triviños. --São Paulo: Atlas, 1987.

# **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS (OS) GRADUANDAS (OS) DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E SEU DIÁLOGO COM A QUESTÃO DA QUALIDADE**

Anne Cristina Camilo de Oliveira

Orientadora: Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Agência: CAPES

## **Resumo**

O trabalho aqui apresentado refere-se a uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada à linha de pesquisa – Formação, Profissionalização e Trabalho Educativo – e articulado a uma Rede Interinstitucional de pesquisadores da área de educação. O tema em estudo refere-se às concepções de formação docente, em diálogo com os discursos sobre qualidade da educação. Argumenta-se que a formação e a profissionalização docentes estão inseridas num contexto de múltiplas determinações e contradições, produzidas, em grande parte, pela reestruturação capitalista, a qual gerou novas demandas e funções ao trabalho docente e que alteraram a forma e os objetivos da formação dos professores, o que tem acarretado o distanciamento da docência do sentido de práxis. Com base no Materialismo Histórico Dialético, abordagem qualitativa, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a luz da análise do discurso. O processo de pesquisa busca desvelar se as concepções de formação docente e de qualidade da educação presente nos discursos das (os) graduandas (os) do curso de Pedagogia estão alinhadas a uma perspectiva crítica ou mercadológica

## **1. INTRODUÇÃO**

O trabalho aqui apresentado refere-se a uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada à linha de pesquisa – Formação, Profissionalização e Trabalho Educativo – e articulado a uma Rede Interinstitucional de pesquisadores da área de educação. A formação docente é assunto recorrente nas pesquisas educacionais (BRZEZINSKI, 2008; 2014; ANDRÉ, 2010; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; LÜDKE, 2012) configurando-se num campo de tensões e contradições.

O tema em estudo refere-se às concepções de formação docente em diálogo com os discursos sobre qualidade da educação. Argumenta-se que a formação e a profissionalização docentes estão inseridas num contexto de múltiplas determinações e contradições, produzidas, em grande parte, pela reestruturação capitalista, a qual gerou novas demandas e funções ao trabalho docente, que alteraram a forma e os objetivos da formação e da profissionalização dos professores, o que tem acarretado o distanciamento da docência do sentido de práxis.

Partimos da necessidade de dar continuidade às investigações sobre a formação e a profissionalização docente na atualidade, buscando identificar e compreender suas delimitações, tornar visível as contradições históricas, políticas e ideológicas que lhe são

inerentes. Trata-se da reflexão crítica a respeito da formação dos professores, a partir de uma postura dialética, ao qual consideramos a formação docente fundamentada na práxis, considerando a especificidade desse processo formativo. Souza e Magalhães (2016), numa reflexão epistemológica, identificam duas epistemologias presentes no discurso político e acadêmico voltado para a formação e profissionalização dos professores. A *epistemologia da prática*, ao qual sustenta uma formação mecanicista e instrumental e do outro lado, temos a *epistemologia da práxis*, que a concebe como um processo que “exige mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 8). A essa última, relaciona-se à perspectiva de *qualidade social* da educação.

Inicialmente, o ponto de partida foram os estudos sobre a universidade, pois compreendemos e defendemos a ideia de que esta instituição é o *locus* principal da formação docente. A pesquisa tem revelado que a universidade, aqui compreendida como bem público e assentada nos pilares ensino-pesquisa-extensão, contribui de forma relevante com o processo que envolve a formação dos futuros professores. Na companhia de Chauí (2003), estudamos a historicidade de dois tipos de universidade: a universidade como *instituição social*, voltada para a formação cultural e autônoma dos sujeitos e a *universidade operacional*, articulada aos princípios gerenciais – missão, objetivos e identidade, voltada para uma formação técnica e profissional. É nesse contexto de contradições, disputas e tensões, que se insere a formação e a profissionalização docente.

Nos propusemos a discutir a seguinte questão: as concepções de formação docente e de qualidade da educação presente nos discursos das (os) graduandas (os) do curso de Pedagogia estão alinhados a uma perspectiva crítica ou mercadológica? A partir dessa questão, elencamos como objetivo geral analisar e compreender as concepções de formação docente das (os) graduandas (os) – iniciais e finalistas – do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, buscando esclarecer a qual concepção de formação e de qualidade estão associadas. No primeiro capítulo buscou-se analisar e compreender a universidade e as políticas que a governam, bem como a relação histórica entre esta e as políticas de formação docente; no segundo capítulo, o intuito foi o de analisar e compreender as políticas públicas para a formação, profissionalização e trabalho docente, no contexto atual e, sua relação com a qualidade do ensino; no terceiro capítulo, propôs-se analisar e compreender a proposta de formação vinculada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, suas características epistemológicas e sua relação com a questão da qualidade; no quarto e último capítulo, ainda em construção, o objetivo é analisar e compreender a proposta de formação docente, em vigor, da Faculdade de Educação/UFG, tornada pública através do documento Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia/2003 – como se caracteriza, qual concepção de formação docente propõe, se existem critérios para se chegar a uma qualidade da formação docente e qual concepção de qualidade o projeto está vinculado – e por fim , serão analisadas as concepções de formação docente e de qualidade subjacentes ao discurso das (os) graduandas (os) do curso de Pedagogia da FE/UFG.

O *método* materialismo histórico dialético é o que sustenta nossa investigação (FRIGOTTO, 2006). Metodologicamente assume-se a *análise do discurso* e os *tipos de pesquisa são: o bibliográfico* (LIMA; MIOTO, 2007) e o *documental* (SEVERINO, 2007).

## **2. BREVES REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A universidade atual, desde a década de noventa do século passado, vem sofrendo fortemente, a influência neoliberal e, isso tem alterado sua função e sua natureza. É uma universidade reconhecida como espaço profissionalizante e vinculada a uma perspectiva economicista, relacionada ao sistema de administração (LINDINO, 2016), pois é vista como uma grande empresa e por isso precisa ser administrada. Seu foco está na formação para o mercado, preocupando-se em solucionar problemas específicos do mundo prático de maneira rápida e imediata.

A formação nesta instituição, baseada no pragmatismo e no tecnicismo, reflete as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, intensificadas no Brasil, nas últimas décadas. Esse movimento, impôs às profissões novos sentidos, valores e concepções. No caso dos professores, em particular, demanda uma nova identidade, tornando-os individualistas, competitivos, com sérias consequências para o trabalho coletivo (SOUZA; MAGALHÃES, 2013).

Essa concepção de educação e formação, alinhada às ideias organizacionais do sistema produtivo e aos objetivos dos organismos multilaterais, vai de encontro à concepção de educação que prioriza a formação humana, voltada para uma cultura ampla

e significativa, que leva o sujeito a pensar e agir buscando a transformação. Isso implica numa formação voltada para o “afetar e o sensibilizar humanos” (MAGALHÃES, 2011), que promova uma visão integral deste graduando, em relação a ele mesmo aos outros. Esse é, no nosso entendimento o grande desafio imposto às universidades nesta atual conjuntura, formar pessoas capazes de resistir à perversidade imposta, cotidianamente, pelo capital.

Evangelista (2012) destaca o movimento ideológico instituído pelo capital internacional e representado pelos organismos multilaterais, que tem como base o redirecionamento político para a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores. Conforme a autora, o movimento ideológico neoliberal, interfere diretamente nos diferentes aspectos da formação docente, que assume importância estratégica nas ações destinadas ao processo de “reconversão docente”, com o propósito de que sua função social seja direcionada para atender aos interesses econômicos e produtivos. Nesse sentido, as políticas curriculares para a formação docente têm exigido do professor e de sua formação, um profissional adaptado às novas configurações do mercado e do mundo do trabalho. Espera-se que esse professor seja “multifuncional”, “polivalente”, “flexível”, “protagonista” e “tolerante”, características que elevam o docente ao patamar de “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Ainda segundo as autoras, esse modo de pensar a formação, alinhada às orientações dos organismos multilaterais, tem restringido o espaço curricular para a formação teórica, bem como diminuindo o tempo para essa formação, o que implica em uma “desintelectualização do professor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 185).

No entanto, há um movimento contra hegemônico em curso, assumido por diferentes pesquisadores que se ligam às universidades, principalmente, públicas. Defendemos que seja necessário se contrapor a concepção neoliberal sobre a formação dos professores. Isso significa sustentar uma concepção de formação e profissionalização docente com princípios de práxis emancipadora, articulada a uma ação humana transformadora, de constatação e compreensão da realidade, para dialeticamente constituir um novo conhecimento. A esta perspectiva, soma-se também, o projeto de educação referendado na *qualidade social*, a qual demanda uma postura crítica, ética e política contra hegemônica, que avoca a formação como *Bildung* (SOUZA, 2014).

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No desenvolvimento da pesquisa empírica está sendo realizada a seleção e análise dos dados, em primeiro lugar foi realizado o estado da arte sobre a temática, recorte temporal 2013 a 2016 em dois movimentos. 1) em teses e dissertações, com os descritores formação de professores, qualidade e discurso, produzidas no cenário nacional (área da Educação), as quais constam na plataforma de busca BDTD (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações); 2) em artigos sobre o tema formação de professores e qualidade do ensino, das últimas três reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPED), especificamente os publicados nos Grupos de Trabalho (GTs) 04 – Didática; 05 – Estado e Políticas Públicas; 08 – Formação de Professores e 11 – Políticas da Educação Superior.

Até o presente momento, o processo de sistematização das produções permitiu encontrar nas três últimas reuniões nacionais da ANPED 29 trabalhos que remetem aos descritores já informados. Destes, 18 tratavam da temática sobre formação de professores; 7 tinham como assunto a qualidade e 3 abordavam em seus estudos às vozes ou, aos discursos dos professores. Estes trabalhos ainda serão submetidos a outro filtro, para chegar àqueles que corresponderão ao recorte estabelecido<sup>1</sup> e isso será feito a partir da leitura dos mesmos. Além disso, já foi construído o questionário que será aplicado aos sujeitos que irão compor a investigação – as (os) graduandas (os) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, iniciais e finalistas. Posteriormente, buscar-se-á realizar a análise dos discursos do material.

#### 4. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marly E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set. /dez. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139 – 1166, set. /dez. 2008.

Formação de profissionais da educação: balanço crítico de teses e dissertações (2003 – 2007). In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação: (2003 – 2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014, p. 7 – 46. (Série Estado do Conhecimento)

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 24, set./out./nov./dez., 2003.

---

<sup>1</sup> Teses de doutorado e dissertações de mestrado que apresentam uma discussão teórica sobre a formação docente e a qualidade; anunciam uma perspectiva crítica de educação; possuem como objeto de investigação a formação docente e sua relação com a qualidade do ensino.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 45, p. 185-198, jul./set., 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; vol. 11)

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2011, p. 13-29.

LINDINO, Terezinha Correa. Quem és tu? Professor universitário! **Revista Docência Ens. Sup.**, v. 6, nº 2, p. 35-62, out., 2016.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629 – 646, set./dez. 2012. LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, nº 32, p. 163-182, jan./abr., 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-ação**, Goiânia, v. 39, p. 1-19, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Poiésis e Práxis II**. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024):** epistemologias, confluências e contradições. Goiânia: Prelo, 2016



# SENTIDOS DISCURSIVOS DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Beatriz Gontijo de Jesus<sup>1</sup>

Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Martins Oliveira Magalhães<sup>2</sup>

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Agência de Fomento: CAPES<sup>3</sup>

Este estudo tem como *tema central* os sentidos discursivos sobre formação e profissionalização presentes entre discentes iniciantes e finalistas, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O trabalho está sendo desenvolvido neste ano de 2017, é vinculado à linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo”, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FE/UFG. O estudo também integra as pesquisas realizadas pela Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil<sup>4</sup>.

A pesquisa em questão, tem como *objetivo geral* identificar, analisar e compreender os sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente; tem como *objetivos específicos*: analisar e compreender a constituição da universidade pública, o processo histórico da formação e da profissionalização docente, levando em consideração a influência das políticas educacionais, como também descrever, analisar e compreender o perfil sócio econômico dos estudantes da graduação e os demais dados coletados. Buscando-se responder as seguintes *questões*: Quais são os sentidos discursivos apresentados sobre a concepção de formação docente presente entre os alunos iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia FE/UFG? O que os sentidos discursivos sobre formação docente revelam? Eles podem ser associados a uma concepção de profissionalização?

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela FE/UFG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG. - E-mail: [biagontijoufg@gmail.com](mailto:biagontijoufg@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG. - E-mail: [solufg@hotmail.com](mailto:solufg@hotmail.com).

<sup>3</sup> Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

<sup>4</sup> Segundo Souza e Magalhães (2014), os pesquisadores desta Rede, analisam dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil, cujos temas ligam-se aos professores (as), período de 1999 a 2014.

O trabalho está alicerçado no *método materialismo histórico dialético* (MHD), em que de acordo com Souza e Magalhães (2013), diz respeito, à compreensão de homem como sujeito ativo que tem a possibilidade de modificar a realidade em que a contradição é predominante. Uma vez que, nesta concepção existe a compreensão dos determinantes sociais, históricos, ideológicos e culturais da condição humana, em que o processo de desenvolvimento humano se dá pela interação social e cultural entre os sujeitos e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Para investigar o tema utiliza-se uma *abordagem qualitativa de pesquisa*, que segundo Minayo (1997, p. 21), se refere a questões específicas, pois “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.” Visto que, trabalha com conjunto de fenômenos humanos que são uma parte da realidade social como as crenças, as aspirações, os significados e as atitudes dos sujeitos.

Desenvolve-se uma *pesquisa bibliográfica*, por meio da realização de um diálogo crítico com os materiais estudados, além de uma *investigação documental*, em que são analisadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; o Parecer CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001, regulamentado nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2 de 19 de fevereiro também de 2002, que expõe a duração e a carga horária deste curso; o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG de 2003; o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 que aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia; a lei nº 13.005/2014 que delibera sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024); o Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura), como também para a Formação Continuada e o projeto preliminar da Secretária de Assuntos Estratégicos da Presidência da República nomeado de Pátria Educadora: a qualidade do ensino básico como obra de construção nacional de 2015.

O *sentido discursivo*, conforme proposto por Ball (2002, p. 3), citado por Tello (2013, p. 68), é conceituado “[...] como a construção histórica e política na qual determinados atores adquirem um rol fundamental em termos de performatividade através das políticas de subjetividade ‘como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação’ [...]”. Pois, os sentidos discursivos não consistem apenas em palavras, mas também em “um conjunto inter-relacionado de crenças e normas denominado ‘ideologia’” (ZIZEK, S. 1992; VAN DIJK, T., 1989 apud TELLO, 2013, p. 68. Grifos do autor).

Ressaltando-se que como *instrumento metodológico* para coleta de dados, após aprovação no Comitê de ética da UFG pelo Parecer de número 1.919.032 de 14 de fevereiro de 2017, foi realizada a aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, com a finalidade de coletar informações que compusessem os sentidos discursivos dos estudantes iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia/FE/UFG.

A *metodologia* do trabalho envolve a construção de três capítulos: o *primeiro* trata da constituição e das contradições da universidade pública, no *segundo* é apresentado a historicidade e as influências das políticas educacionais na universidade pública, na educação, na formação, na profissionalização e no trabalho docente, em especial do pedagogo, com a análise dos documentos anteriormente mencionados e dos princípios da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e no *terceiro* capítulo, que refere-se a metodologia do trabalho, realiza-se a análise dos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos graduandos iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia da FE/UFG. Os dados foram coletados com o questionário, com o objetivo de articular informações para a elaboração de uma síntese articuladora do que foi abordado ao longo do trabalho a respeito dos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização, além dos demais temas discutidos, chegando-se a construção do concreto pensado da pesquisa.

Com esta compreensão da organização do trabalho, teoricamente, no *primeiro* capítulo, já se construiu a concepção de universidade, assumindo-se o posicionamento de Brzezinski (2008), de que a formação inicial do docente deve ocorrer na universidade pública, pois para a autora, a universidade é o local em que o professor terá a possibilidade de preparar-se para dominar o trabalho pedagógico em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada pode consistir na prática social emancipadora.

Desta forma, neste capítulo, com base em Chauí (2003, p. 2), se pode apresentar que originalmente desde sua criação a universidade se configurou como uma *instituição social*, demonstrando de modo determinado a estrutura e a maneira como a sociedade funciona, pois, em seu interior é possível perceber, as opiniões e as contradições que estão a nossa volta, por ter “a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa”, visto que, está inserida social e politicamente, buscando responder às questões apresentadas pela sociedade.

Porém, Chauí (2003), expõe que com a reforma do Estado, principalmente, nos últimos anos da década de 90, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a implementação e o fortalecimento do neoliberalismo<sup>5</sup>, a universidade pública passa a ser

---

<sup>5</sup> De acordo com Magalhães e Limonta (2011, p. 110), o neoliberalismo para atender aos interesses do capital, impostas por intermédio dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de

entendida como uma *organização social*, pois, se busca eficiência e eficácia no modelo empresarial. Em que a docência, a pesquisa e a construção do conhecimento, passam a ser compreendidos, como ações que devem promover a transmissão rápida de informações.

O que segundo Magalhães (2014), proporciona o entendimento de que a universidade pública, desde a década de 90, vive um estado constate de contradições, pois, ao mesmo tempo em que temos aqueles que defendem a manutenção das políticas do *status quo* com a constituição de uma universidade alicerçada na hegemonia do neoliberalismo, existe a militância contra-hegemônica com aqueles que resistem as políticas impostas e que formulam novas.

Com este processo histórico da constituição da universidade até as suas contradições atuais, enquanto local da formação docente, no *segundo* capítulo do trabalho, explicita-se o como as mudanças ocorridas reconfiguram a educação, a formação, a profissionalização, fazendo com que ao invés de direitos sociais sejam compreendidos como mercadorias na *perspectiva mercadológica* do projeto social e político neoliberal. O que tem resultado na conformação técnica e ético-política das novas gerações de professores, começando na formação inicial, em especial do pedagogo, sendo gerida até processos de profissionalização docente, fazendo com que vários professores aceitem como verdade o discurso ideológico neoliberal, coercitivo e camuflado em seus objetivos, e o assumam de modo a gerar o consenso ativo e a alienação entre os próprios professores e a sociedade.

Todavia, lutando-se contra tal contexto, com uma *perspectiva emancipadora*, cujo principal objetivo é promover a resistência e a desalienação, defende-se a construção de uma educação, formação, profissionalização e trabalho docente contra-hegemônicos. A respeito da educação, com base em Freire (1997, p. 92), considera que ela deve ser entendida como práxis, em que, teoria e prática não se separam, na intenção da construção de uma compreensão consciente da realidade. Pois, “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.”

Em diálogo com esta concepção de educação para a emancipação, Souza (2014, p. 82), ao conceituar a formação docente utiliza-se da perspectiva *Bildung*, que “enquanto movimento formador, tem como núcleo fornecer bases para que os sujeitos desenvolvam autonomia e possam criar e transformar realidades” coletivas e individuais. Ressaltando-se a relevância de

---

Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem como finalidade: “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros”, orientados pelos capitalistas.

uma formação docente integral, problematizadora e humanizadora, que leva em consideração os aspectos intelectuais, subjetivos, políticos, afetivos, sociais e culturais.

Ao se constituir uma educação e uma formação docente contra-hegemônicas, percebe-se como preciso realizar o mesmo com a profissionalização, por serem indissociadas. Sendo assim, de acordo Magalhães (2014, p. 122), entende-se que profissionalização se refere a procura pela valorização dos professores, pois a autora citando Guimarães (2009, p. 132), apresenta que a profissionalização abarca a situação da categoria profissional na sociedade a respeito dos “aspectos externos da profissão – formação, salário, regras para a organização da categoria, *status*, relações com sindicatos e com as instituições contratantes -, como também dos aspectos internos –”, que se referem ao desgastes físicos e psicológicos inerente a profissão.

Na mesma lógica da educação, da formação e da profissionalização docente, a relevância social do trabalho do professor é considerada. Posto que, com base no posicionamento de Magalhães e Souza (2017, p. 5), alicerçadas no referencial crítico-marxista, toma-se o trabalho como princípio ontológico constitutivo dos sujeitos, visto que, as autoras, citando Frigotto (2010, p. 33), demonstram que “por meio do trabalho, ‘o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano.’” Assumindo-se assim, segundo Magalhães e Souza (2017), na *perspectiva emancipadora*, que o trabalho docente ligado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que possibilita a desalienação e a emancipação dos sujeitos, necessita ser desenvolvido como práxis, com a mediação entre teoria e prática.

A temática desse estudo, com base em Guimarães (2004), destaca a relevância de pesquisas que trabalham com o olhar do estudante, pois com este tipo de investigação é possível perceber qual o entendimento do mesmo sobre o que tem vivido, e assim analisar como tem se constituído os sentidos discursivos sobre a formação e profissionalização, além de articular as consequências das mudanças sociais, políticas e da educação nos cursos de formação docente.

Até o atual momento da pesquisa, já foram construídos o primeiro e o segundo capítulo, desenvolvendo-se atualmente o *terceiro* capítulo com a articulação dos resultados da análise dos sentidos discursivos sobre formação e profissionalização docente dos estudantes iniciantes e finalistas do curso de Pedagogia da FE/UFG, alinhados a construção teórica-conceitual. Esse estudo envolve, por exemplo, aspectos como a precarização das relações de emprego, desarticulação política e sindical e perda da necessidade do trabalho coletivo. Não se esquecendo, todavia, de enfatizar, mais uma vez, a existência do posicionamento contra-hegemônico que fazem frente aos ditames do capital, em que se ressalta uma ação que se configura como resistência e oposição a alienação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. v. 29. n. 105. Campinas, set./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena de S. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Rev. Bras. Educ. 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não – cartas a quem ousa estudar*. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Org.). *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange M. O.; LIMONTA, Sandra V. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2011.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. de. Trabalho docente como práxis. In: *IV Seminário de la Red Estrado Argentina – La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. 2017.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Ruth C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de. MAGALHÃES, Solange M. O. (Org.). *Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Org.). *Pesquisas sobre Professores (as) – métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referencias*. 2ª ed. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014.

\_\_\_\_\_. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/ Brasil. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013.

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38, n. 1, 2013.

# ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PRIVADO: O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE

Bruno Borges

Orientador: Wanderson Ferreira Alves

Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

## O tema e sua relevância

O estudo tem por objeto o trabalho docente em instituições particulares de ensino médio na região do Triângulo Mineiro (MG). A investigação foi suscitada, em parte, pela minha longa experiência de trabalho nesse segmento da educação e nessa região do país<sup>1</sup>. Essa atuação estimulou a ânsia em compreender melhor o trabalho docente realizado no ensino particular preocupado, sobretudo, com a influência das questões mercadológicas sobre as questões pedagógicas e considerando que o trabalho docente no ensino privado é constrangido de tal forma que os interesses empresariais tendem a causar inflexões importantes nos objetivos educacionais.

Nas últimas décadas houve um considerável crescimento do número de docentes atuando nesse tipo de instituição, fato que exige abordagens mais detidas no *fazer* dos professores e professoras no âmbito dessas organizações. A pesquisa oferece subsídios para outros pesquisadores num campo pouco explorado, já que são poucos os estudos acadêmicos que investigam o trabalho dos professores e professoras das instituições privadas, principalmente os que atuam no ensino médio<sup>2</sup>. Outro ponto importante é que a pesquisa com esse grupo contribui para as análises e reflexões do trabalho docente também nas escolas públicas, pois em função das reformas educacionais de caráter privatizante implementadas no Brasil nas últimas décadas, o modelo de gestão privada está sendo gradativamente imiscuído

---

<sup>1</sup> Iniciei a minha carreira docente em 1991 atuando inicialmente em uma escola de educação básica da rede pública estadual em Uberlândia-MG. No ano seguinte passei a trabalhar também numa instituição privada de ensino básico. Do ano de 1994 para cá passei a atuar somente em escolas privadas de ensino médio no Triângulo Mineiro (Em Uberlândia, Araguari, Tupaciguara, Uberaba) e no Sul de Goiás (Catalão e Itumbiara).

<sup>2</sup> Em levantamento realizado no dia 30 de maio de 2017 junto ao portal de teses e dissertações da CAPES (disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>), utilizando a ferramenta de busca com as palavras-chave “trabalho docente; docência; professores; ensino médio; ensino privado” (filtros de busca: período 2012 a 2016; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação; Instituições: UnB, USP, UFG, UFMG e UFU foram encontrados 1430 registros: apenas 7 (sete) trabalhos têm como objeto o trabalho docente no ensino médio sendo que somente 2 (dois) deles o investigam no setor privado.

ou tomado como referência nessas instituições sob o argumento de que a gerência privada é mais exitosa do que a pública e, logo, que o trabalho docente sob este tipo de gestão seria mais eficiente.

Ganha relevância, portanto, uma investigação acerca do trabalho dos professores e professoras nas escolas particulares que procure revelar algo mais dos âmbitos menos visíveis de uma atividade demasiadamente complexa que adquire, quando exercida numa empresa privada, características extremamente específicas.

## **Problemáticas**

O trabalho docente em instituições privadas possui suas especificidades. Mas essas especificidades alteram significativamente o trabalho dos docentes? Elas promovem alterações relevantes no que tange às finalidades pedagógicas desse trabalho? É possível delimitar mais claramente possíveis conflitos e discrepâncias entre os interesses empresariais e os objetivos educacionais? Justifica-se uma análise mais detida dessas especificidades buscando apreender melhor de que maneira o trabalho dos professores e professoras numa empresa privada de educação é realizado e como essa condição pode interferir na prática profissional dos docentes. A educação e a escola estão no meio de um campo de intensas disputas que envolvem os currículos, os programas, as avaliações, os tipos de abordagem dos conteúdos, os modelos de gestão, as estratégias e, claro, a docência, isto é, o trabalho dos professores e professoras.

## **Objetivos**

Os docentes que realizam seu trabalho em organização privadas desempenham a sua atividade sob a tensão entre *o que devem fazer*, o que *gostariam de fazer* e o que de fato *podem fazer* ou o que *realmente fazem*. Assim, a partir do conjunto das questões e problemáticas desenvolvidas anteriormente, apresento a pergunta central do estudo: considerando o trabalho docente a partir do ponto de vista da atividade, como se apresenta a experiência laboral dos homens e mulheres, professores e professoras na escola privada de ensino médio? Essa questão compreende o cerne da pesquisa cujo objeto central é o trabalho e a experiência do trabalho em uma ambiência pouco estudada, a escola privada de ensino médio. Para tanto buscarei dar conta dos seguintes objetivos específicos:



- 1 – Compreender as especificidades do trabalho docente quando ele é exercido numa escola que também é uma empresa e analisar as possíveis tensões entre os interesses empresariais e os objetivos propriamente educacionais.
- 2 – Analisar como os professores avaliam seu percurso profissional, sua carreira e suas condições de trabalho.
- 3 – Compreender o que dizem os professores sobre o trabalho que lhes é exigido realizar (trabalho prescrito), sobre a realização desse trabalho e sobre o que dificulta e o que favorece essa realização.
- 4 – Compreender como os professores avaliam a relação deles com a direção da escola, com os colegas, com os alunos e com os pais.
- 5 – Analisar e compreender o que os professores relatam sobre os usos de si demandados no meio laboral no qual estão inseridos e identificar quais os usos de si por si são mobilizados e quais usos de si por outros são demandados.

### **As opções teóricas e metodológicas**

A pesquisa se pauta nos referenciais oferecidos pela Ergonomia da Atividade e pela Ergologia. Esse diálogo com as ciências do trabalho sugere tomarmos o trabalho sob o ponto de vista da atividade, o que significa considerarmos que entre as normas antecedentes – as prescrições e determinações estabelecidas aprioristicamente com o objetivo de orientar as atividades – e o trabalho real existe um espaço que é o lugar de um debate, de um debate entre as normas prescritas e a forma singular como cada trabalhador ou grupo de trabalhadores gere o próprio instante do trabalhar. Essa renormalização – esse retrabalho das normas – é multideterminada e inclui experiências, saberes, valores, em suma, um *fazer de outro modo* sendo, portanto, inédita e nunca antecipável. O trabalho se realiza, nessa perspectiva, na tensão entre *uso de si por outrem* e o *uso de si por si mesmo*. Esse retrabalho é imprescritível e acompanha a singularidade do sujeito e das situações laborais; e o caminho para analisar esse processo dramático<sup>3</sup> dos usos de si é uma aproximação, um trabalho de pesquisa junto com os trabalhadores: o encontro entre o conhecimento e a experiência (SCHWARTZ, 2000, 2011;

---

<sup>3</sup> Para a perspectiva ergológica, durante a atividade do trabalho, o sujeito realiza um debate de normas: esse é o lugar de um drama que surge da tensão entre as normas antecedentes – o uso de si por outrem – e as normas pessoais ou coletivas que são renormalizadas no aqui e agora da atividade – no uso de si por si mesmo – e que expressa histórias, valores e saberes, decorrendo daí a expressão “dramáticas do uso de si”.

SCHWARTZ & DURRIVE, 2007; ALVES, 2010, 2015; CHARLOT, 2008; ROSA, 2003; GUÉRIN et al.,2004; CLOT, 2007; CANGUILHEM, 2012).

A fim de investigar a atividade dos docentes no ensino médio privado optei por professores e professoras que atuam em escolas particulares de porte médio – em torno de 300 (trezentos) a 600 (seiscentos) alunos – e que tivessem pelo menos 5 (cinco) anos de carreira no magistério privado de ensino médio e atuando na região definida para a pesquisa. O estudo está focado em professores e professoras que atuaram e atuam em várias escolas privadas diferentes. No contato com o primeiro docente foram explicitados os objetivos da pesquisa e discutida a possibilidade de colaboração, bem como a solicitação da indicação de outros colegas que possam oferecer contribuições relevantes, isto é, método da *bola de neve* ou *corrente*: será estabelecido um primeiro contato com o (a) professor (a) 1 (P.1) e, após a coleta da entrevista, o (a) P.1 será solicitado (a) a indicar outro (a) docente que ele (a) ache relevante para o estudo. Ao P.2 será feita a mesma solicitação e assim sucessivamente. Sendo o estudo de tipo qualitativo o seu propósito não é de utilizar grandes quantidades de entrevistas ou buscar dados e informações quantificáveis, mas de explorar os depoimentos mais relevantes e significativos por sua capacidade de expressar e revelar as possibilidades e os limites dos usos de si nas situações reais de trabalho. De acordo com essa metodologia o que determinada o limite de entrevistados é quando não forem mais identificados novos elementos, ou seja, quando os depoimentos forem ficando repetitivos e atingirem o chamado *ponto de redundância*. A coleta de dados está sendo realizada por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas com o uso de gravador de áudio.

O uso de fontes orais se constitui em instrumento útil na investigação da complexidade e da dinâmica social, por sua natureza peculiar, marcada por um processo de diálogo entre duas pessoas, por meio do qual se produzem versões únicas da realidade social. A utilização de entrevistas coloca, no entanto, o problema da memória, um fenômeno individual e, ao mesmo tempo, social; um fenômeno que é construído coletivamente e que está sempre sujeito a mudanças constantes. A memória não se refere apenas à vida física da pessoa e sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada ou em que ela está sendo expressa, pois as preocupações do momento constituem num elemento de estruturação dela. A memória é um fenômeno construído e ela é também seletiva, pois na sua estruturação promove eleições ou expurgos deliberados ou não, conscientes ou não. É, portanto, um objeto de disputa (POLLAK, 1992, p. 202).

Mais afinada com a perspectiva ergológica Rosa (2003) considera que por meio dos seus testemunhos os sujeitos expõem os usos de si por outrem e os usos de si por si mesmos. Os

professores e professoras *dizem* desses usos nos testemunhos, que já no ato da entrevista deixaram de ser depoimentos pela *palavra*, tornando-se testemunhos, porque é ela aproximação do *si* em direção ao outro através de suas atividades de trabalho real onde têm lugar esses usos. (ROSA, 2003, p. XXIV). A própria situação de entrevista é entendida como uma situação de trabalho e, desse modo, pressupõe o estabelecimento de relações de trabalho entre os trabalhadores entrevistados e o trabalhador-pesquisador, relações de interdependência mediadas pela linguagem. Pressupõe também a existência de normas antecedentes que orientam o trabalho e, claro, o debate de normas e os usos de *si* pelos entrevistados e pelo entrevistador. O momento da entrevista é o do encontro entre o conhecimento e a experiência, um encontro no qual os polos não se hierarquizam, onde não há a submissão de um ao outro, mas uma aproximação entre os conceitos e os centros de renormalização e, por consequência, uma aproximação em relação às atividades do trabalho real (ROSA, 2003).

A pesquisa está sendo realizada em três etapas. A primeira – já concluída – foi a do levantamento bibliográfico acerca dos estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos sobre a temática do trabalho docente, do trabalho docente no ensino médio privado e do trabalho docente sob a perspectiva ergológica e da ergonomia da atividade. A segunda etapa – que está em curso – consiste no contato com os docentes e a coleta dos dados por meio das entrevistas (já foram realizadas duas entrevistas). O terceiro momento será o da análise das entrevistas à luz dos referenciais teóricos adotados.

### **Considerações finais**

A ambição de conhecer o que de fato acontece nas situações reais de trabalho deve partir do reconhecimento da complexidade e da singularidade inerente à cada situação: experiências, saberes, valores, normas próprias e formas peculiares de fazer estão sempre presentes na gestão do instante realizada pelos indivíduos e coletivos, pois são os ingredientes essenciais do confronto entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Portanto, não é possível pretender avançar na compreensão do trabalho humano sem o diálogo com os principais protagonistas e sem focar nas suas atividades concretas. E lembrando sempre que esse diálogo, que é o meio para uma aproximação, nunca deve se dar numa relação de subordinação ou de hierarquia. Se o trabalho em geral ainda é um grande enigma, o trabalho docente no ensino médio privado é um enigma ainda maior. O percurso do estudo aqui apresentado caminha no sentido de buscar uma compreensão mais ampla do que fazem os docentes nas escolas particulares de ensino médio.

O reconhecimento das experiências e dos valores dos sujeitos-atores-docentes implica em reconhecer a necessidade de um *novo regime de produção de saberes* sobre o trabalho docente. E essa reorientação epistemológica sobre o trabalho em geral e sobre o trabalho docente em particular pressupõe também um posicionamento ético e político no que tange ao entendimento do trabalho e dos trabalhadores.

## Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. *A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade*. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho dos Professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papyrus editora, 2010.

CANGUILHEM, Georges. O vivente e seu meio. In: *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2<sup>a</sup> edição, 2007.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2004.

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

ROSA, Maria Inês. *Usos de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva*. São Paulo: Edusp/Letras & Letras, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.9,1, p.19-45, 2011.

\_\_\_\_\_; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, v.1, n.5 (32) julho 2000.

# INTENCIONALIDADE E AÇÃO EDUCATIVA EM SARTRE: POR UMA PEDAGOGIA DA LIBERDADE

Autor: Cláudio Pires Viana

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Esta pesquisa busca esclarecer e aprofundar a compreensão e a prática de uma concepção de educação que venha contribuir para a formação do sujeito numa perspectiva humanizadora, em contraposição às visões instrumentalistas voltadas ao atendimento dos interesses do capital, do consumo, do mercado e da eficiência. Para tanto, propomos investigar os conceitos de *intencionalidade e ação* na obra do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), estabelecendo uma relação com o fenômeno educacional.

A ontologia fenomenológica de Sartre parte do princípio de que há a consciência, o *nada*, e o mundo, o *ser*. Toda consciência é consciência de mundo. Somente o ser humano existe, ao apreender as coisas do mundo e dar-lhes sentido, e estas, por sua vez, somente têm sentido quando apreendidas pela consciência. Por um lado, o mundo se manifesta como fenômeno à consciência e, por outro (e ao mesmo tempo), a consciência dá sentido ao mundo que se lhe manifesta. Consciência e mundo são, assim, dimensões radicalmente distintas, mas absolutamente inseparáveis. A consciência constitui o objeto que a constitui, numa relação de reciprocidade ontológica entre o *nada* que ela é (*néant*) e o *ser* exterior que ela visa (*être*). Não há consciência que seja consciência de nada (*rien*). Ela somente existe em relação com as coisas, com a realidade objetiva, de modo que a desaparecimento do objeto seria também a sua própria desaparecimento. Sendo sempre consciência de alguma coisa, necessita de um ser transfenomenal, um ser-em-si, que com ela não possa coincidir. O mundo, o objeto, este *ser* exterior por essência, é sempre relativo à consciência que o intenciona e lhe dá sentido. Por isso, Sartre é enfático: “a consciência e o mundo surgem simultaneamente” (1968, p. 29). Sem consciência não há mundo, pois este seria pura objetividade desprovida de sentido, um fluxo absolutamente natural, sem significação humana. Do mesmo modo, sem mundo não há consciência, pois o ser da consciência consiste em tender, *in-tendere*, permanentemente para ele. Há assim a superação de toda e qualquer interpretação idealista que concebe a consciência como consituidora unilateral do ser de seu objeto. Da relação consciência e mundo, dá-se a formação humana e a humanização do mundo.

Existir e educar é um modo de ser-no-mundo, de se fazer humano. Educação e existência se dão como consciência de mundo, implicando a relação entre o *ser* e o *nada*, a

totalidade do ser e da existência, numa unidade sintética. São os seres humanos, a partir da sua relação com o seu mundo e com as condicionantes políticas, sociais e ideológicas do seu contexto, que definem os rumos de sua formação humana e a de seus pares. A ação educativa é existencial e política. Quando se educa – e sempre se educa – o fazemos visando a fins políticos, filosóficos, sociológicos, estéticos, éticos, afetivos e tantas outras dimensões humanas puderem existir. Educação é, sobretudo, intencionalidade, pressupõe a relação da consciência com o mundo. “Com efeito, convém observar, antes de tudo, que uma ação é por princípio intencional” (Sartre, 1949, p. 508) <sup>1</sup>.

Ao pensar o fenômeno educação como formação humana, o conceito de *intencionalidade* – próprio da fenomenologia e central nas obras iniciais de Sartre – reafirma a indissociabilidade entre a consciência e o mundo. É muito provável que a constituição da obra de Sartre não tivesse a mesma contundência se não fosse o encontro com a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Surgindo contra as insuficiências da psicologia e do psicologismo e desvelando a “incomensurabilidade entre as essências e os fatos”<sup>2</sup>, a fenomenologia foi para Sartre “uma descoberta tão decisiva quanto estrondosa”<sup>3</sup>, tornando-se o referencial basilar para o desenvolvimento de uma nova perspectiva ontológica. Seu entusiasmo por essa nova corrente filosófica se dá desde início a partir de preocupações de ordem existencial e ontológica. Ele viu na obra de Husserl a possibilidade de investigar a relação entre a consciência e os objetos, em contraposição às diversas interpretações “metafísicas ingênuas”<sup>4</sup> que tendiam ora para um idealismo solipsista, ora para um realismo determinista. Embora essas teorias insistissem na dicotomia da relação consciência e mundo, eram predominantes na história das teorias filosóficas e das ciências positivas representadas principalmente pela psicologia. Contra essas concepções, o ponto de partida do pensamento sartriano é a ideia de *intencionalidade*, “esta necessidade, que tem a consciência de existir como consciência de outra coisa diferente dela” (Sartre, 1968, p. 30), e nas palavras de Husserl, “aquilo que caracteriza a *consciência* no sentido forte” (*Ideias*, § 84, 2006, p. 190), “não significa mais que essa potencialidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesmo” (*Med. Cart.*, § 14, 2001, p. 51).

---

<sup>1</sup> “Il convient, effet, de remarquer d’abord qu’une action est par principe *intentionnelle*” (*L’être et le néant*, 1949, p. 508).

<sup>2</sup> Cf. *Esquisse d’une théorie des émotions*, p. 17.

<sup>3</sup> Cf. Lévy, *O século de Sartre*, 2001, p. 132.

<sup>4</sup> Cf. *L’imagination*, p. 2.

Assim, a compreensão de homem e de mundo não ocorre nunca de maneira estanque, uma vez que se trata de dimensões inseparáveis. Não há “homem interior”, nem há “mundo exterior”, mas a estrutura fenomenal é ser-no-mundo, ou seja, uma consciência que fosse consciência de nada seria um nada absoluto, do mesmo modo, não poderia jamais existir a ideia de mundo senão pela consciência que dá sentido à realidade objetiva. É com essa perspectiva que Sartre produziu sua obra. Em sua ontologia fenomenológica, jamais dicotomizou a relação consciência e mundo, dando sempre ênfase à angústia do homem situado em um mundo de adversidades e, por isso também, de possibilidades. A totalidade inerente ao ser do homem, defendida por Sartre, se constitui na base fundamental para a construção de uma concepção de educação verdadeiramente humanizadora. Cada ser humano é um “ainda-não-ser”, o único que tem a real necessidade e verdadeira capacidade de educação, esse “poder-ser” voltado para o futuro da pessoa e da humanidade, num movimento de transformação a partir das condições concretas do mundo.

Com efeito, a ontologia fenomenológica poderá ajudar-nos a compreender a educação na perspectiva humanizadora, mostrando que o ser mesmo da educação, da formação humana, possui outro sentido que diverge radicalmente da ideia estreita e pragmática de formação para o mercado, produtividade, eficiência e o consumo. A educação então é uma ação voltada para a vida, para a existência, formação que jamais se finda, posto que o homem é um fazer-se permanente, livre para ser, uma existência ímpar em suas múltiplas dimensões. Aprender então não é assimilar conteúdos e informações, como se a consciência fosse um recipiente no qual caberiam os simulacros da realidade objetiva.

Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência *de* alguma coisa. Significa que não há consciência que não seja *posição* de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem “conteúdo”. É preciso renunciar a esses “dados” neutros que, conforme o sistema de referências escolhido, poderiam constituir-se em “mundo” ou em “psíquico”. Uma mesa não está *na* consciência, nem mesmo a título de representação. Uma mesa está *no* espaço, junto à janela, etc. A existência da mesa, de fato, é um centro de opacidade para a consciência; [...] Introduzir essa opacidade na consciência seria levar ao infinito o inventário que a consciência pode fazer de si, convertê-la em coisa e recusar o cogito. O primeiro passo de toda filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo (Sartre, 1949, p. 17-18) <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “Toute conscience, Husserl l’a montré, est conscience *de* quelque chose. Cela signifie qu’il n’est pas conscience qui ne soit *position* d’un objet transcendant, ou, si l’on préfère, que la conscience n’a pas de “contenu”. Il faut renoncer à ces “données” neutres qui pourraient, selon le système de références choisi, se constituer en “monde” ou en “psychique”. Une table n’est pas *dans* la conscience, même à titre de représentation. Une table est *dans* l’espace, à côté de la fenêtre, etc. L’existence de la table, en effet, est un centre d’opacité pour la conscience; [...] Introduire cette opacité dans la conscience, ce serait renvoyer à l’infini l’inventaire qu’elle peut dresser d’elle-même, faire de la conscience une chose et refuser le cogito. La première démarche d’une philosophie doit donc être pour expulser les choses de la conscience et pour rétablir le vrai

Aprender é o próprio sentido atribuído ao mundo, diz respeito sobretudo a uma formação omnilateral, que se refere às diversas dimensões do homem, a seus medos e anseios, a suas angústias, perspectivas, limitações e possibilidades. Uma aprendizagem significativa e, por isso mesmo, humana, demasiado humana.

Esse é o sentido da educação tão menosprezado nesses tempos atuais. Uma educação à luz da ontologia fenomenológica se faz rigorosa, crítica do conhecimento e da realidade histórica, e não desvinculada da dimensão do imaginário e da sua possibilidade de “pôr uma tese de irrealidade” (Sartre, 1978, p. 351). A realidade não é, pois, algo instituído, acabado, definido e determinista do ser do homem presente, mas possibilidade, ponto de partida rumo a um fim intencionado. Não se circunscreve em torno de si mesma, mas se constitui na transcendência do vir-a-ser do homem.

Assim, entre educação e existência não há distinção. “o homem está condenado a ser livre” (Sartre, 1949, p. 565), pois não é uma coisa (em-si) acabada, determinada. As coisas *são*, possuem essência; o homem *existe*, em constante e permanente movimento de constituição de sua essência, ilimitado. E, ao existir, o ser humano educa e é educado. Se faz a si próprio na relação com os outros e com o mundo, sem, porém, jamais se plenificar. Essa é a sua condição, a busca constante, na e pela ação, desse horizonte ontológico inalcançável, de uma essência que somente se completa com a morte. Para o existencialismo sartriano, “a condição primordial da ação é a liberdade” (Sartre, 1949, p. 508).

Fundamentado nessa concepção, esta pesquisa busca, a partir da leitura das obras *La transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique*, *L'imagination*, *Esquisse d'une théorie des émotions*, *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination* e *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*, compreender os conceitos de *intencionalidade* e *ação*, fundamentais na compreensão e constituição de uma educação humanizadora de uma pedagogia da liberdade. Nesse trabalho está em questão o sentido da ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre para uma concepção de educação crítica e humanizadora em contraposição aos modelos impostos pelas pedagogias instrumentalistas que vigoram na contemporaneidade. A pesquisa fará uma leitura fenomenológica do sentido da educação, à medida que para Sartre, “todo fato humano é por essência significativo” (1995, p. 24). Serão apresentados o método e os conceitos fundamentais da fenomenologia de Edmund Husserl e da ontologia fenomenológica de Sartre, em especial os conceitos de *intencionalidade* e *ação*. A leitura das obras desses autores

---

rapport de celle-ci avec le monde, à savoir que la conscience est conscience positionnelle *du monde*” (*L'être et le néant*, p. 17-18).



primará pelo rigor e criticidade, como condição para a compreensão do fenômeno da ação da prática educativa.

A pesquisa encontra-se em fase de estudo das obras de Sartre. A redação do primeiro capítulo, que apresenta as origens, os princípios, o método e os conceitos da *Fenomenologia de Edmund Husserl*, foi concluída e está em fase de leitura e análise por parte do orientador. Para a estruturação do segundo capítulo, já foram feitas as leituras e os fichamentos das seguintes obras: *La transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique*, *L'imagination*, *Esquisse d'une théorie des émotions*, *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Demos início à leitura com fichamento da obra *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*.

Pelos subtítulos podemos notar a grande influência da fenomenologia nos primeiros escritos de Sartre, nos quais ele busca desenvolver “uma psicologia fenomenológica”, “uma teoria fenomenológica das emoções” até chegar a uma “ontologia fenomenológica”, assumindo a influência husserliana e se dedicando às diretrizes para a constituição de uma psicologia, fundamentada não nas ciências empíricas, mas na fenomenologia. Enquanto nas quatro primeiras obras, Sartre faz duras críticas à psicologia clássica para, então, elaborar uma proposta de psicologia fenomenológica, em *L'être et le néant* o filósofo se propõe ir além, buscando o desenvolvimento de uma nova ontologia ao responder justamente à questão que ele apresenta logo no início da obra *Esquisse d'une théorie des émotions*, qual seja, a necessidade de elucidação das noções de homem, mundo, ser-no-mundo e situação<sup>6</sup>. Demonstrando sua fidelidade e admiração à Husserl, Sartre assim se refere a seu mestre nas últimas linhas do terceiro capítulo de *L'imagination*: “Um grande filósofo contemporâneo assim acreditou e é a ele que vamos pedir, agora, para guiar nossos primeiros passos nesta ciência difícil” (2012, p. 115)<sup>7</sup>. Essa fidelidade, no entanto, o leva à necessidade de radicalizar a fenomenologia, se opondo a todas as teorias que desconhecem ou neguem a natureza intencional da consciência, incluindo alguns conceitos e categorias husserlianas que, segundo o filósofo francês, se mostram ainda ambíguas. Ao radicalizar a ideia de intencionalidade, somente assim, será possível compreender “o sentido profundo da descoberta que Husserl exprime nesta frase famosa: ‘Toda consciência é consciência de alguma coisa’” (Sartre, 1968, p. 30). Com a proposta de radicalizar a fenomenologia e o conceito de intencionalidade, Sartre se opõe de maneira profundamente rigorosa a toda e

<sup>6</sup> Cf. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 27.

<sup>7</sup> “Un grand philosophe contemporain l'a cru et c'est à lui que nous allons demander, à présent, de guider nos premiers pas dans cette science difficile” (*L'imagination*, p. 115).

qualquer concepção que venha atribuir à consciência algum grau de opacidade, algum peso ou que queira reduzi-la à condição de objeto. Esse trabalho em defesa da purificação total da consciência se estabelece, portanto, em várias frentes: contra o psicologismo de Hume e Berkeley; as filosofias pré-fenomenológicas de Descartes e Leibniz; as concepções de “filosofia alimentar” elaboradas principalmente por Hippolyte-Adolphe Taine e Léon Brunschvicg; o conceito freudiano de *inconsciente* e, por fim, as noções husserlianas de *Eu transcendental*, da *hylé* da imagem mental e a ideia de constituição do objeto pela consciência

## REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: Introdução geral à fenomenologia pura*. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LÉVY, Bernard-Henry, *O século de Sartre: inquérito filosófico*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, Gallimard, 1949.

\_\_\_\_\_. Uma ideia fundamental na fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. In: SARTRE. *Situações I*. Tradução de Rui Mário Gonçalves. Lisboa: Europa América, 1968, p. 28-31.

\_\_\_\_\_. *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris, Gallimard, 1978.

\_\_\_\_\_. *La transcendance de l'ego: Esquisse d'une description phénoménologique*. Introduction, notes et appendices par Sylvie Le Bon. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1985.

\_\_\_\_\_. *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Herman, 1995.

\_\_\_\_\_. *L'imagination*. 7<sup>o</sup> ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2012 (Collection Quadrige).



## **MEMÓRIA CAMPONESA: OS CONFLITOS PELA TERRA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS (BA)**

Cleonice Ferreira dos Santos

Orientador: José Paulo Pietrafesa

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

### **1. Memória dos conflitos pela terra e Educação do Campo no município de Barreiras.**

O acesso a terra e a Educação do Campo é um tema bastante discutido por muitos pesquisadores, professores, universitários e movimentos sociais, e pelos camponeses<sup>1</sup>, que são os principais sujeitos envolvidos na luta em busca de um pedaço de terra para morar e trabalhar. De posse da terra os camponeses ainda precisam batalhar por Educação no/do campo e por condições dignas de permanência no meio rural de modo a produzir nesse espaço os bens materiais para seu sustento e de sua família.

É a partir das vivências nos debates no cerne da sala de aula durante a graduação, participação e convivências com pessoas ligadas aos movimentos sociais do campo que surgiram os primeiros anseios para alargar os estudos e discussões acerca desta temática. Neste sentido, nasce o tema “Memória Camponesa: os conflitos pela Terra e Educação do Campo no município de Barreiras (BA)”, contribuindo assim para a ampliação das discussões desta temática no município lócus da investigação.

Neste sentido, essa frente de luta pela terra protagonizado pelos camponeses e movimentos sociais em todo território brasileiro, é histórica, se transformando em um grande

---

<sup>1</sup> A categoria “camponês referia-se originalmente a um fato bem localizado estrutural e historicamente, não tendo sido inclusive o termo criação de cientistas sociais, mas apenas tendo sido apropriado por esses. O maior ou menor alargamento no uso desse conceito dependerá em grande parte de seu valor explicativo nas diversas situações concretas”. (VELHO, Otávio Guilherme A. C. o conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro, 1969, p. 90)

debate em diferentes espaços, como os acampamentos, as longas marchas, na arena política e na academia. Os conflitos no campo são motivados pela concentração da terra e o poder da classe dominante, pois segundo Pietrafesa, Alves e Pietrafesa, 2017, p. 3), os “[...] movimentos sociais camponeses tornou-se força capilar na realidade nacional se fazendo presente em todo território brasileiro. Esta força potencializa e qualifica os conflitos numa perspectiva de superação das raízes conservadoras existentes nos espaços rurais, [...]”.

Os conflitos pela terra são uma herança histórica, isso porque em todo processo de colonização do Brasil, já estava posto que o direito a renda da terra era somente privilégio dos nobres portugueses ou brasileiros. Nesta divisão de classe, mesmo após a “abolição da escravatura”, os escravos e seus descendentes “ganharam a liberdade para serem trabalhadores e não possuidores” de terras”. PIETRAFESA, ALVES E PIETRAFESA, 2017, P. 1). Os indígenas também receberam suas sentenças quando as primeiras caravelas portuguesas ancoraram, pois estes eram vistos pelos brancos europeus como “seres sem alma”, para eles restaram o extermínio ou a expulsão de suas terras. É neste contexto de batalha entre possuidores e não possuidores que está a raiz da violência contra os campo brasileiro.

Segundo Boff (2016, p. 26 e 27), a “base da violência são quatro sombras históricas”, que ainda estão presentes no imaginário social, tanto para a aquisição da renda da terra pelos grupos detentores do poder, quanto para os camponeses que lutam continuamente pelo direito do acesso à terra. Para esse autor.

A primeira é o nosso passado colonial. Todo processo colonialista é violento; a segunda sombra foi o genocídio indígena; a terceira, a mais nefasta de todas, foi a escravidão e a quarta sombra que explica grande parte da violência no campo é a Lei de Terra no Brasil, [...]” (BOFF, 2016, p. 26 e 27)

A perversa e excludente divisão fundiária realizada no período colonial deu origem aos conflitos por terra no Brasil. Tendo em vista que os povos autóctones tiveram suas terras usurpadas pelos colonizadores que se tornaram os únicos donos de todo o território. Isto se manteve até o fim do regime de sesmarias, quando então é implantada a lei Euzébio de Queiroz que determina que a aquisição de “terras só se faria mediante a compra da coroa portuguesa”, (BOFF, 2016, 27). Tal determinação exclui os escravos libertos, indígenas e, posteriormente imigrantes pobres de várias partes do mundo, o direito de adquirir terras posto que estes não tinham poder aquisitivo para tal, sendo entregues à expropriação e violência do grande latifúndio.

Associada a peleja pelo acesso e condições digna de moradia, saúde, trabalho na terra, encontra-se outra frente de luta vivenciada pelos camponeses, movimentos sociais, que é o direito à educação que historicamente foi negada a esses povos por muitos governos no passado

e no presente. Neste sentido, é a partir da nova agenda de lutas do movimento camponês, que está posta uma Educação do campo que venha romper com o velho modelo de educação rural, levando em consideração os traços socioculturais dos camponeses. O debate por uma Educação do/no Campo ganha novos espaços e conta ainda com o apoio de pesquisadores, universidades e educadores e educadoras do campo, e alcançando também a arena política.

Assim, é preciso manter a Educação do Campo atrelada a realidade e a história camponesa, que também é memória viva, e que segundo Caldart (2004, p. 16), essa recuperação só será possível se cumprir as seguintes tarefas:

Manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Os desafios descritos pela autora devem ser um processo contínuo para o desenvolvimento da Educação do Campo, tendo em vista a necessidade desse debate considerando sempre o espaço/tempo e os diferentes sujeitos neles incluídos. Além dos desafios propostos na educação escolar, é preciso considerar também os processos educativos do próprio movimento, afirmado por Caldart, Paludo e Doll (2006, p. 55), que o “[...] movimento é em si educativo, ou seja, o pedagogo é o próprio movimento, pois além de educar seus membros a serem sujeitos de sua história, também educa a sociedade, [...]”, e neste sentido, é preciso sim, educar a partir das suas histórias de lutas pela terra de trabalho, saúde, educação, matrizes culturais e lazer. É a partir do protagonismo do movimento social que a temática deste estudo “Memória Camponesa: os conflitos pela Terra e Educação do Campo no município de Barreiras (BA), ganha relevo por ter o propósito de contar a história das labutas camponesas pelo o direito à terra e Educação do Campo, a partir de sua ótica, e de seu chão.

Nestes termos, é por meio das experiências vivenciadas, como filha de trabalhadores rurais, e por ter iniciado meu processo de escolarização em uma “escolinha rural”. E vivendo no meio rural pude vivenciar o trabalho árduo de minha família para sobreviver com muita escassez daquilo que era cultivado na “roça”. Além de ter “sofrido e lutado” pelo direito a educação e por melhor estrutura física, curricular e pedagógica. Ao concluir a primeira etapa do ensino fundamental, fui obrigada a migrar para cidade, pois a escola do meio rural, não me possibilitava a continuidade dos estudos. Toda a segunda etapa da educação fundamental, o final da educação básica e os novos “hábitos” adquiridos na cidade, levaram a perda dos traços identitários e culturais, enraizando-me cada vez mais com os modos de vida urbano, mesmo com as constantes visitas aos meus pais e familiares que permaneceram no campo.

A conclusão do magistério não aguçou meu interesse pela Educação do Campo, pois ao passar no concurso municipal, optei pelo o exercício da docência como professora nas escolas urbanas. O engajamento no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Barreiras, contribuiu para despertar em mim um sentimento de militância que nem conhecia, criando um desejo imenso para lutar por uma educação municipal que atendesse melhor os seus sujeitos.

O reencontro com o campo e os problemas vividos pelos seus povos, é despertado no Curso de Pedagogia, nos estudos dos componentes curriculares Educação do Campo e Educação e Movimentos Sociais. Foi neste momento que decidir continuar estudando e buscando compreender melhor essa modalidade educacional e a luta pela terra, pois assim como “eu”, muitos trabalhadores e trabalhadoras, crianças e jovens continuam experienciando essas mesmas situações no campo. Assim, as memórias dos conflitos pela Terra e Educação do Campo é o debate principal do trabalho em curso.

## **2. Partilhando a trajetória metodológica da pesquisa**

Para adentrarmos na discussão do tema desta pesquisa formulamos a seguinte questão norteadora: “Os conflitos mobilizados pelos camponeses contribuíram para a democratização do acesso à terra e a educação para os diversos povos do campo do município de Barreiras?”. Entende-se que o campo é lugar de vida, de trabalho, de luta, mas também de expressiva condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Para Creswell, (2010, p. 208) “Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”.

No objetivo geral propôs-se analisar se os conflitos mobilizados pelos camponeses e movimentos sociais contribuíram para a democratização ou a conquista da terra e educação para os diversos povos do campo do município de Barreiras. Com os objetivos específicos pretendemos compreender como se deu os conflitos por terra e educação protagonizados pelos camponeses e os movimentos sociais no campo do município de Barreiras; identificar qual foi o papel desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) do município de Barreiras nos conflitos por terra e educação neste distrito e por último identificar se os conflitos por terra e educação trouxeram mudanças para a vida dos camponeses no que tange os aspectos econômicos, políticos e sociais.

Adotamos neste trabalho a metodologia de abordagem qualitativa, optando pela pesquisa de campo, por se tratar de uma “memória dos conflitos pela terra e Educação do Campo, e que exige do pesquisador uma descrição minuciosa do contexto e do objeto

investigado. Neste sentido, a memória é uma técnica de pesquisa bastante difundida por outros pesquisadores no campo das ciências sociais. Segundo Le Goff, 2003, p. 471), “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” Portanto, os participantes desta investigação são os camponeses que estão inseridos no contexto dos conflitos pela terra e Educação do Campo, assim como os dirigentes dos movimentos sociais e uma historiadora local, para podermos expor dialogicamente a memória destes sujeitos.

Para a coleta dos dados empíricos utilizaremos a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e questionários com questões abertas e fechadas. Na pesquisa documental recorreremos às leituras dos livros de ata, ofícios expedidos recebidos e outros registros que possam contribuir para compreensão do tema em estudo. A entrevista semiestruturada será utilizada com os dirigentes dos movimentos sociais e com a historiadora local. Já os questionários<sup>2</sup> serão aplicados para os camponeses dos projetos de assentamentos, projeto CODEVASF e comunidades tradicionais de Barreiras (BA).

### **3. Traçando o percurso atual da pesquisa**

A investigação encontra-se na fase de estudos do referencial teórico e realização da pesquisa de campo para o recolhimento dos dados empíricos, que serão tecidos no texto. Esta dissertação está dividida em três capítulos, cada capítulo é composto de três a quatro subitens. No primeiro capítulo apresenta-se um breve histórico da concentração fundiária no cenário brasileiro, baiano e barreirense, buscando o entrelaçamento da história do domínio da renda da terra com as políticas de redistribuição de terras por meio da Reforma Agrária. O segundo capítulo discute a memória dos conflitos pela terra em nível federal e estadual, dando ênfase ao município em que a pesquisa está sendo desenvolvida. E no terceiro capítulo trazemos as memórias dos conflitos pela Educação do Campo no município de Barreiras.

### **4. Considerações Finais**

---

<sup>2</sup> Os questionários estão subdivididos da seguinte forma: Questionário I, para os camponeses dos projetos de assentamento de Reforma Agrária; Questionário II, serão aplicados com os sujeitos do Projeto Codevasf; e o questionário III, para os participantes das comunidades tradicionais. Esta subdivisão se deu após a realização de um pré-teste, percebendo que existem alguns traços específicos que é próprio de cada comunidade, e os participantes não souberam responder aquilo que não é vivenciados por eles na aquisição da terra e Educação do Campo

Esta pesquisa encontra-se na fase embrionária, pois ainda está em processo de realização de estudos para a construção dos capítulos que compõe essa dissertação. Concomitantemente aos estudos estamos realizando a pesquisa de campo, por meio da aplicação dos questionários e realização das entrevistas com os sujeitos participantes da investigação. Após a conclusão desta etapa da pesquisa, será realizada a tabulação dos dados da pesquisa documental, questionários e transcrição das entrevistas e organizados em forma discursiva, gráficos, tabelas e imagens.

## 5. Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e os Movimentos Sociais no Campo – Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, nº 2.

CALDART, R. S.; PALUDO, C. e DOLL, J. (2006). Como se transformam os sujeitos do campo? idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, NEAD.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto /** tradução Magda Lopes, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WELCH, Clifford Andrew. Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas, v.1/ organização [et al.]. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 336p. (História social do campesinato brasileiro) ISBN 978-85 7139-954-9 (Editora UNESP) ISBN 978-85-60548-51-4 (NEAD)

BOFF, Leonardo. Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas/Conflitos no Campo o Brasil 2016 [Coordenação: Antônia Canuto, Cassia Regina da Silva Luís, Thiago Valentim Pinto Andrade – Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2016.

LE GOFF, J. História e memória II. Portugal-Lisboa: Lugar da História, 2003.

MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo/ CALDART, Roseli Saete. Elementos para construção do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo – Brasília, 2004.

PIETRAFESSA, José Paulo. Protagonismo Camponês e a Reforma Agrária no Brasil: processo educativo e desafios aos movimentos sociais. Organizadores: ALVES, Wanderson Ferreira e Maria Margarida Machado. Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. Divisão social do trabalho em espaços rurais: memória e história da expansão dos movimentos sociais do campo e disputas por hegemonias – 2017.



# INTENCIONALIDADE E AÇÃO EDUCATIVA EM SARTRE: POR UMA PEDAGOGIA DA LIBERDADE

Autor: Cláudio Pires Viana

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Esta pesquisa busca esclarecer e aprofundar a compreensão e a prática de uma concepção de educação que venha contribuir para a formação do sujeito numa perspectiva humanizadora, em contraposição às visões instrumentalistas voltadas ao atendimento dos interesses do capital, do consumo, do mercado e da eficiência. Para tanto, propomos investigar os conceitos de *intencionalidade e ação* na obra do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), estabelecendo uma relação com o fenômeno educacional.

A ontologia fenomenológica de Sartre parte do princípio de que há a consciência, o *nada*, e o mundo, o *ser*. Toda consciência é consciência de mundo. Somente o ser humano existe, ao apreender as coisas do mundo e dar-lhes sentido, e estas, por sua vez, somente têm sentido quando apreendidas pela consciência. Por um lado, o mundo se manifesta como fenômeno à consciência e, por outro (e ao mesmo tempo), a consciência dá sentido ao mundo que se lhe manifesta. Consciência e mundo são, assim, dimensões radicalmente distintas, mas absolutamente inseparáveis. A consciência constitui o objeto que a constitui, numa relação de reciprocidade ontológica entre o *nada* que ela é (*néant*) e o *ser* exterior que ela visa (*être*). Não há consciência que seja consciência de nada (*rien*). Ela somente existe em relação com as coisas, com a realidade objetiva, de modo que a desaparecimento do objeto seria também a sua própria desaparecimento. Sendo sempre consciência de alguma coisa, necessita de um ser transfenomenal, um ser-em-si, que com ela não possa coincidir. O mundo, o objeto, este *ser* exterior por essência, é sempre relativo à consciência que o intenciona e lhe dá sentido. Por isso, Sartre é enfático: “a consciência e o mundo surgem simultaneamente” (1968, p. 29). Sem consciência não há mundo, pois este seria pura objetividade desprovida de sentido, um fluxo absolutamente natural, sem significação humana. Do mesmo modo, sem mundo não há consciência, pois o ser da consciência consiste em tender, *in-tendere*, permanentemente para ele. Há assim a superação de toda e qualquer interpretação idealista que concebe a consciência como constituidora unilateral do ser de seu objeto. Da relação consciência e mundo, dá-se a formação humana e a humanização do mundo.

Existir e educar é um modo de ser-no-mundo, de se fazer humano. Educação e existência se dão como consciência de mundo, implicando a relação entre o *ser* e o *nada*, a

totalidade do ser e da existência, numa unidade sintética. São os seres humanos, a partir da sua relação com o seu mundo e com as condicionantes políticas, sociais e ideológicas do seu contexto, que definem os rumos de sua formação humana e a de seus pares. A ação educativa é existencial e política. Quando se educa – e sempre se educa – o fazemos visando a fins políticos, filosóficos, sociológicos, estéticos, éticos, afetivos e tantas outras dimensões humanas puderem existir. Educação é, sobretudo, intencionalidade, pressupõe a relação da consciência com o mundo. “Com efeito, convém observar, antes de tudo, que uma ação é por princípio intencional” (Sartre, 1949, p. 508) <sup>1</sup>.

Ao pensar o fenômeno educação como formação humana, o conceito de *intencionalidade* – próprio da fenomenologia e central nas obras iniciais de Sartre – reafirma a indissociabilidade entre a consciência e o mundo. É muito provável que a constituição da obra de Sartre não tivesse a mesma contundência se não fosse o encontro com a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Surgindo contra as insuficiências da psicologia e do psicologismo e desvelando a “incomensurabilidade entre as essências e os fatos”<sup>2</sup>, a fenomenologia foi para Sartre “uma descoberta tão decisiva quanto estrondosa”<sup>3</sup>, tornando-se o referencial basilar para o desenvolvimento de uma nova perspectiva ontológica. Seu entusiasmo por essa nova corrente filosófica se dá desde início a partir de preocupações de ordem existencial e ontológica. Ele viu na obra de Husserl a possibilidade de investigar a relação entre a consciência e os objetos, em contraposição às diversas interpretações “metafísicas ingênuas”<sup>4</sup> que tendiam ora para um idealismo solipsista, ora para um realismo determinista. Embora essas teorias insistissem na dicotomia da relação consciência e mundo, eram predominantes na história das teorias filosóficas e das ciências positivas representadas principalmente pela psicologia. Contra essas concepções, o ponto de partida do pensamento sartriano é a ideia de *intencionalidade*, “esta necessidade, que tem a consciência de existir como consciência de outra coisa diferente dela” (Sartre, 1968, p. 30), e nas palavras de Husserl, “aquilo que caracteriza a *consciência* no sentido forte” (*Ideias*, § 84, 2006, p. 190), “não significa mais que essa potencialidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesmo” (*Med. Cart.*, § 14, 2001, p. 51).

---

<sup>1</sup> “Il convient, effet, de remarquer d’abord qu’une action est par principe *intentionnelle*” (*L’être et le néant*, 1949, p. 508).

<sup>2</sup> Cf. *Esquisse d’une théorie des émotions*, p. 17.

<sup>3</sup> Cf. Lévy, *O século de Sartre*, 2001, p. 132.

<sup>4</sup> Cf. *L’imagination*, p. 2.

Assim, a compreensão de homem e de mundo não ocorre nunca de maneira estanque, uma vez que se trata de dimensões inseparáveis. Não há “homem interior”, nem há “mundo exterior”, mas a estrutura fenomenal é ser-no-mundo, ou seja, uma consciência que fosse consciência de nada seria um nada absoluto, do mesmo modo, não poderia jamais existir a ideia de mundo senão pela consciência que dá sentido à realidade objetiva. É com essa perspectiva que Sartre produziu sua obra. Em sua ontologia fenomenológica, jamais dicotomizou a relação consciência e mundo, dando sempre ênfase à angústia do homem situado em um mundo de adversidades e, por isso também, de possibilidades. A totalidade inerente ao ser do homem, defendida por Sartre, se constitui na base fundamental para a construção de uma concepção de educação verdadeiramente humanizadora. Cada ser humano é um “ainda-não-ser”, o único que tem a real necessidade e verdadeira capacidade de educação, esse “poder-ser” voltado para o futuro da pessoa e da humanidade, num movimento de transformação a partir das condições concretas do mundo.

Com efeito, a ontologia fenomenológica poderá ajudar-nos a compreender a educação na perspectiva humanizadora, mostrando que o ser mesmo da educação, da formação humana, possui outro sentido que diverge radicalmente da ideia estreita e pragmática de formação para o mercado, produtividade, eficiência e o consumo. A educação então é uma ação voltada para a vida, para a existência, formação que jamais se finda, posto que o homem é um fazer-se permanente, livre para ser, uma existência ímpar em suas múltiplas dimensões. Aprender então não é assimilar conteúdos e informações, como se a consciência fosse um recipiente no qual caberiam os simulacros da realidade objetiva.

Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência *de* alguma coisa. Significa que não há consciência que não seja *posição* de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem “conteúdo”. É preciso renunciar a esses “dados” neutros que, conforme o sistema de referências escolhido, poderiam constituir-se em “mundo” ou em “psíquico”. Uma mesa não está *na* consciência, nem mesmo a título de representação. Uma mesa está *no* espaço, junto à janela, etc. A existência da mesa, de fato, é um centro de opacidade para a consciência; [...] Introduzir essa opacidade na consciência seria levar ao infinito o inventário que a consciência pode fazer de si, convertê-la em coisa e recusar o cogito. O primeiro passo de toda filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo (Sartre, 1949, p. 17-18) <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “Toute conscience, Husserl l’a montré, est conscience *de* quelque chose. Cela signifie qu’il n’est pas conscience qui ne soit *position* d’un objet transcendant, ou, si l’on préfère, que la conscience n’a pas de “contenu”. Il faut renoncer à ces “données” neutres qui pourraient, selon le système de références choisi, se constituer en “monde” ou en “psychique”. Une table n’est pas *dans* la conscience, même à titre de représentation. Une table est *dans* l’espace, à côté de la fenêtre, etc. L’existence de la table, en effet, est un centre d’opacité pour la conscience; [...] Introduire cette opacité dans la conscience, ce serait renvoyer à l’infini l’inventaire qu’elle peut dresser d’elle-même, faire de la conscience une chose et refuser le cogito. La première démarche d’une philosophie doit donc être pour expulser les choses de la conscience et pour rétablir le vrai

Aprender é o próprio sentido atribuído ao mundo, diz respeito sobretudo a uma formação omnilateral, que se refere às diversas dimensões do homem, a seus medos e anseios, a suas angústias, perspectivas, limitações e possibilidades. Uma aprendizagem significativa e, por isso mesmo, humana, demasiado humana.

Esse é o sentido da educação tão menosprezado nesses tempos atuais. Uma educação à luz da ontologia fenomenológica se faz rigorosa, crítica do conhecimento e da realidade histórica, e não desvinculada da dimensão do imaginário e da sua possibilidade de “pôr uma tese de irrealidade” (Sartre, 1978, p. 351). A realidade não é, pois, algo instituído, acabado, definido e determinista do ser do homem presente, mas possibilidade, ponto de partida rumo a um fim intencionado. Não se circunscreve em torno de si mesma, mas se constitui na transcendência do vir-a-ser do homem.

Assim, entre educação e existência não há distinção. “o homem está condenado a ser livre” (Sartre, 1949, p. 565), pois não é uma coisa (em-si) acabada, determinada. As coisas *são*, possuem essência; o homem *existe*, em constante e permanente movimento de constituição de sua essência, ilimitado. E, ao existir, o ser humano educa e é educado. Se faz a si próprio na relação com os outros e com o mundo, sem, porém, jamais se plenificar. Essa é a sua condição, a busca constante, na e pela ação, desse horizonte ontológico inalcançável, de uma essência que somente se completa com a morte. Para o existencialismo sartriano, “a condição primordial da ação é a liberdade” (Sartre, 1949, p. 508).

Fundamentado nessa concepção, esta pesquisa busca, a partir da leitura das obras *La transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique*, *L'imagination*, *Esquisse d'une théorie des émotions*, *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination* e *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*, compreender os conceitos de *intencionalidade* e *ação*, fundamentais na compreensão e constituição de uma educação humanizadora de uma pedagogia da liberdade. Nesse trabalho está em questão o sentido da ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre para uma concepção de educação crítica e humanizadora em contraposição aos modelos impostos pelas pedagogias instrumentalistas que vigoram na contemporaneidade. A pesquisa fará uma leitura fenomenológica do sentido da educação, à medida que para Sartre, “todo fato humano é por essência significativo” (1995, p. 24). Serão apresentados o método e os conceitos fundamentais da fenomenologia de Edmund Husserl e da ontologia fenomenológica de Sartre, em especial os conceitos de *intencionalidade* e *ação*. A leitura das obras desses autores

---

rapport de celle-ci avec le monde, à savoir que la conscience est conscience positionnelle *du monde*” (*L'être et le néant*, p. 17-18).

primará pelo rigor e criticidade, como condição para a compreensão do fenômeno da ação da prática educativa.

A pesquisa encontra-se em fase de estudo das obras de Sartre. A redação do primeiro capítulo, que apresenta as origens, os princípios, o método e os conceitos da *Fenomenologia de Edmund Husserl*, foi concluída e está em fase de leitura e análise por parte do orientador. Para a estruturação do segundo capítulo, já foram feitas as leituras e os fichamentos das seguintes obras: *La transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique*, *L'imagination*, *Esquisse d'une théorie des émotions*, *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Demos início à leitura com fichamento da obra *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*.

Pelos subtítulos podemos notar a grande influência da fenomenologia nos primeiros escritos de Sartre, nos quais ele busca desenvolver “uma psicologia fenomenológica”, “uma teoria fenomenológica das emoções” até chegar a uma “ontologia fenomenológica”, assumindo a influência husserliana e se dedicando às diretrizes para a constituição de uma psicologia, fundamentada não nas ciências empíricas, mas na fenomenologia. Enquanto nas quatro primeiras obras, Sartre faz duras críticas à psicologia clássica para, então, elaborar uma proposta de psicologia fenomenológica, em *L'être et le néant* o filósofo se propõe ir além, buscando o desenvolvimento de uma nova ontologia ao responder justamente à questão que ele apresenta logo no início da obra *Esquisse d'une théorie des émotions*, qual seja, a necessidade de elucidação das noções de homem, mundo, ser-no-mundo e situação<sup>6</sup>. Demonstrando sua fidelidade e admiração à Husserl, Sartre assim se refere a seu mestre nas últimas linhas do terceiro capítulo de *L'imagination*: “Um grande filósofo contemporâneo assim acreditou e é a ele que vamos pedir, agora, para guiar nossos primeiros passos nesta ciência difícil” (2012, p. 115)<sup>7</sup>. Essa fidelidade, no entanto, o leva à necessidade de radicalizar a fenomenologia, se opondo a todas as teorias que desconhecem ou neguem a natureza intencional da consciência, incluindo alguns conceitos e categorias husserlianas que, segundo o filósofo francês, se mostram ainda ambíguas. Ao radicalizar a ideia de intencionalidade, somente assim, será possível compreender “o sentido profundo da descoberta que Husserl exprime nesta frase famosa: ‘Toda consciência é consciência de alguma coisa’” (Sartre, 1968, p. 30). Com a proposta de radicalizar a fenomenologia e o conceito de intencionalidade, Sartre se opõe de maneira profundamente rigorosa a toda e

<sup>6</sup> Cf. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 27.

<sup>7</sup> “Un grand philosophe contemporain l'a cru et c'est à lui que nous allons demander, à présent, de guider nos premiers pas dans cette science difficile” (*L'imagination*, p. 115).

qualquer concepção que venha atribuir à consciência algum grau de opacidade, algum peso ou que queira reduzi-la à condição de objeto. Esse trabalho em defesa da purificação total da consciência se estabelece, portanto, em várias frentes: contra o psicologismo de Hume e Berkeley; as filosofias pré-fenomenológicas de Descartes e Leibniz; as concepções de “filosofia alimentar” elaboradas principalmente por Hippolyte-Adolphe Taine e Léon Brunschvicg; o conceito freudiano de *inconsciente* e, por fim, as noções husserlianas de *Eu transcendental*, da *hylé* da imagem mental e a ideia de constituição do objeto pela consciência

## REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: Introdução geral à fenomenologia pura*. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LÉVY, Bernard-Henry, *O século de Sartre: inquérito filosófico*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, Gallimard, 1949.

\_\_\_\_\_. Uma ideia fundamental na fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. In: SARTRE. *Situações I*. Tradução de Rui Mário Gonçalves. Lisboa: Europa América, 1968, p. 28-31.

\_\_\_\_\_. *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris, Gallimard, 1978.

\_\_\_\_\_. *La transcendance de l'ego: Esquisse d'une description phénoménologique*. Introduction, notes et appendices par Sylvie Le Bon. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1985.

\_\_\_\_\_. *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Herman, 1995.

\_\_\_\_\_. *L'imagination*. 7<sup>o</sup> ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2012 (Collection Quadrige).



## **MEMÓRIA CAMPONESA: OS CONFLITOS PELA TERRA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS (BA)**

Cleonice Ferreira dos Santos

Orientador: José Paulo Pietrafesa

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

### **1. Memória dos conflitos pela terra e Educação do Campo no município de Barreiras.**

O acesso a terra e a Educação do Campo é um tema bastante discutido por muitos pesquisadores, professores, universitários e movimentos sociais, e pelos camponeses<sup>1</sup>, que são os principais sujeitos envolvidos na luta em busca de um pedaço de terra para morar e trabalhar. De posse da terra os camponeses ainda precisam batalhar por Educação no/do campo e por condições dignas de permanência no meio rural de modo a produzir nesse espaço os bens materiais para seu sustento e de sua família.

É a partir das vivências nos debates no cerne da sala de aula durante a graduação, participação e convivências com pessoas ligadas aos movimentos sociais do campo que surgiram os primeiros anseios para alargar os estudos e discussões acerca desta temática. Neste sentido, nasce o tema “Memória Camponesa: os conflitos pela Terra e Educação do Campo no município de Barreiras (BA)”, contribuindo assim para a ampliação das discussões desta temática no município lócus da investigação.

Neste sentido, essa frente de luta pela terra protagonizado pelos camponeses e movimentos sociais em todo território brasileiro, é histórica, se transformando em um grande

---

<sup>1</sup> A categoria “camponês referia-se originalmente a um fato bem localizado estrutural e historicamente, não tendo sido inclusive o termo criação de cientistas sociais, mas apenas tendo sido apropriado por esses. O maior ou menor alargamento no uso desse conceito dependerá em grande parte de seu valor explicativo nas diversas situações concretas”. (VELHO, Otávio Guilherme A. C. o conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro ,1969, p. 90)

debate em diferentes espaços, como os acampamentos, as longas marchas, na arena política e na academia. Os conflitos no campo são motivados pela concentração da terra e o poder da classe dominante, pois segundo Pietrafesa, Alves e Pietrafesa, 2017, p. 3), os “[...] movimentos sociais camponeses tornou-se força capilar na realidade nacional se fazendo presente em todo território brasileiro. Esta força potencializa e qualifica os conflitos numa perspectiva de superação das raízes conservadoras existentes nos espaços rurais, [...]”.

Os conflitos pela terra são uma herança histórica, isso porque em todo processo de colonização do Brasil, já estava posto que o direito a renda da terra era somente privilégio dos nobres portugueses ou brasileiros. Nesta divisão de classe, mesmo após a “abolição da escravatura”, os escravos e seus descendentes “ganharam a liberdade para serem trabalhadores e não possuidores” de terras”. PIETRAFESA, ALVES E PIETRAFESA, 2017, P. 1). Os indígenas também receberam suas sentenças quando as primeiras caravelas portuguesas ancoraram, pois estes eram vistos pelos brancos europeus como “seres sem alma”, para eles restaram o extermínio ou a expulsão de suas terras. É neste contexto de batalha entre possuidores e não possuidores que está a raiz da violência contra os campo brasileiro.

Segundo Boff (2016, p. 26 e 27), a “base da violência são quatro sombras históricas”, que ainda estão presentes no imaginário social, tanto para a aquisição da renda da terra pelos grupos detentores do poder, quanto para os camponeses que lutam continuamente pelo direito do acesso à terra. Para esse autor.

A primeira é o nosso passado colonial. Todo processo colonialista é violento; a segunda sombra foi o genocídio indígena; a terceira, a mais nefasta de todas, foi a escravidão e a quarta sombra que explica grande parte da violência no campo é a Lei de Terra no Brasil, [...]” (BOFF, 2016, p. 26 e 27)

A perversa e excludente divisão fundiária realizada no período colonial deu origem aos conflitos por terra no Brasil. Tendo em vista que os povos autóctones tiveram suas terras usurpadas pelos colonizadores que se tornaram os únicos donos de todo o território. Isto se manteve até o fim do regime de sesmarias, quando então é implantada a lei Euzébio de Queiroz que determina que a aquisição de “terras só se faria mediante a compra da coroa portuguesa”, (BOFF, 2016, 27). Tal determinação exclui os escravos libertos, indígenas e, posteriormente imigrantes pobres de várias partes do mundo, o direito de adquirir terras posto que estes não tinham poder aquisitivo para tal, sendo entregues à expropriação e violência do grande latifúndio.

Associada a peleja pelo acesso e condições digna de moradia, saúde, trabalho na terra, encontra-se outra frente de luta vivenciada pelos camponeses, movimentos sociais, que é o direito à educação que historicamente foi negada a esses povos por muitos governos no passado



e no presente. Neste sentido, é a partir da nova agenda de lutas do movimento camponês, que está posta uma Educação do campo que venha romper com o velho modelo de educação rural, levando em consideração os traços socioculturais dos camponeses. O debate por uma Educação do/no Campo ganha novos espaços e conta ainda com o apoio de pesquisadores, universidades e educadores e educadoras do campo, e alcançando também a arena política.

Assim, é preciso manter a Educação do Campo atrelada a realidade e a história camponesa, que também é memória viva, e que segundo Caldart (2004, p. 16), essa recuperação só será possível se cumprir as seguintes tarefas:

Manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Os desafios descritos pela autora devem ser um processo contínuo para o desenvolvimento da Educação do Campo, tendo em vista a necessidade desse debate considerando sempre o espaço/tempo e os diferentes sujeitos neles incluídos. Além dos desafios propostos na educação escolar, é preciso considerar também os processos educativos do próprio movimento, afirmado por Caldart, Paludo e Doll (2006, p. 55), que o “[...] movimento é em si educativo, ou seja, o pedagogo é o próprio movimento, pois além de educar seus membros a serem sujeitos de sua história, também educa a sociedade, [...]”, e neste sentido, é preciso sim, educar a partir das suas histórias de lutas pela terra de trabalho, saúde, educação, matrizes culturais e lazer. É a partir do protagonismo do movimento social que a temática deste estudo “Memória Camponesa: os conflitos pela Terra e Educação do Campo no município de Barreiras (BA), ganha relevo por ter o propósito de contar a história das labutas camponesas pelo o direito à terra e Educação do Campo, a partir de sua ótica, e de seu chão.

Nestes termos, é por meio das experiências vivenciadas, como filha de trabalhadores rurais, e por ter iniciado meu processo de escolarização em uma “escolinha rural”. E vivendo no meio rural pude vivenciar o trabalho árduo de minha família para sobreviver com muita escassez daquilo que era cultivado na “roça”. Além de ter “sofrido e lutado” pelo direito a educação e por melhor estrutura física, curricular e pedagógica. Ao concluir a primeira etapa do ensino fundamental, fui obrigada a migrar para cidade, pois a escola do meio rural, não me possibilitava a continuidade dos estudos. Toda a segunda etapa da educação fundamental, o final da educação básica e os novos “hábitos” adquiridos na cidade, levaram a perda dos traços identitários e culturais, enraizando-me cada vez mais com os modos de vida urbano, mesmo com as constantes visitas aos meus pais e familiares que permaneceram no campo.

A conclusão do magistério não aguçou meu interesse pela Educação do Campo, pois ao passar no concurso municipal, optei pelo o exercício da docência como professora nas escolas urbanas. O engajamento no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Barreiras, contribuiu para despertar em mim um sentimento de militância que nem conhecia, criando um desejo imenso para lutar por uma educação municipal que atendesse melhor os seus sujeitos.

O reencontro com o campo e os problemas vividos pelos seus povos, é despertado no Curso de Pedagogia, nos estudos dos componentes curriculares Educação do Campo e Educação e Movimentos Sociais. Foi neste momento que decidir continuar estudando e buscando compreender melhor essa modalidade educacional e a luta pela terra, pois assim como “eu”, muitos trabalhadores e trabalhadoras, crianças e jovens continuam experienciando essas mesmas situações no campo. Assim, as memórias dos conflitos pela Terra e Educação do Campo é o debate principal do trabalho em curso.

## **2. Partilhando a trajetória metodológica da pesquisa**

Para adentrarmos na discussão do tema desta pesquisa formulamos a seguinte questão norteadora: “Os conflitos mobilizados pelos camponeses contribuíram para a democratização do acesso à terra e a educação para os diversos povos do campo do município de Barreiras?”. Entende-se que o campo é lugar de vida, de trabalho, de luta, mas também de expressiva condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Para Creswell, (2010, p. 208) “Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”.

No objetivo geral propôs-se analisar se os conflitos mobilizados pelos camponeses e movimentos sociais contribuíram para a democratização ou a conquista da terra e educação para os diversos povos do campo do município de Barreiras. Com os objetivos específicos pretendemos compreender como se deu os conflitos por terra e educação protagonizados pelos camponeses e os movimentos sociais no campo do município de Barreiras; identificar qual foi o papel desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) do município de Barreiras nos conflitos por terra e educação neste distrito e por último identificar se os conflitos por terra e educação trouxeram mudanças para a vida dos camponeses no que tange os aspectos econômicos, políticos e sociais.

Adotamos neste trabalho a metodologia de abordagem qualitativa, optando pela pesquisa de campo, por se tratar de uma “memória dos conflitos pela terra e Educação do Campo, e que exige do pesquisador uma descrição minuciosa do contexto e do objeto

investigado. Neste sentido, a memória é uma técnica de pesquisa bastante difundida por outros pesquisadores no campo das ciências sociais. Segundo Le Goff, 2003, p. 471), “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” Portanto, os participantes desta investigação são os camponeses que estão inseridos no contexto dos conflitos pela terra e Educação do Campo, assim como os dirigentes dos movimentos sociais e uma historiadora local, para podermos expor dialogicamente a memória destes sujeitos.

Para a coleta dos dados empíricos utilizaremos a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e questionários com questões abertas e fechadas. Na pesquisa documental recorreremos às leituras dos livros de ata, ofícios expedidos recebidos e outros registros que possam contribuir para compreensão do tema em estudo. A entrevista semiestruturada será utilizada com os dirigentes dos movimentos sociais e com a historiadora local. Já os questionários<sup>2</sup> serão aplicados para os camponeses dos projetos de assentamentos, projeto CODEVASF e comunidades tradicionais de Barreiras (BA).

### **3. Traçando o percurso atual da pesquisa**

A investigação encontra-se na fase de estudos do referencial teórico e realização da pesquisa de campo para o recolhimento dos dados empíricos, que serão tecidos no texto. Esta dissertação está dividida em três capítulos, cada capítulo é composto de três a quatro subitens. No primeiro capítulo apresenta-se um breve histórico da concentração fundiária no cenário brasileiro, baiano e barreirense, buscando o entrelaçamento da história do domínio da renda da terra com as políticas de redistribuição de terras por meio da Reforma Agrária. O segundo capítulo discute a memória dos conflitos pela terra em nível federal e estadual, dando ênfase ao município em que a pesquisa está sendo desenvolvida. E no terceiro capítulo trazemos as memórias dos conflitos pela Educação do Campo no município de Barreiras.

### **4. Considerações Finais**

---

<sup>2</sup> Os questionários estão subdivididos da seguinte forma: Questionário I, para os camponeses dos projetos de assentamento de Reforma Agraria; Questionário II, serão aplicados com os sujeitos do Projeto Codevasf; e o questionário III, para os participantes das comunidades tradicionais. Esta subdivisão se deu após a realização de um pré-teste, percebendo que existem alguns traços específicos que é próprio de cada comunidade, e os participantes não souberam responder aquilo que não é vivenciados por eles na aquisição da terra e Educação do Campo

Esta pesquisa encontra-se na fase embrionária, pois ainda está em processo de realização de estudos para a construção dos capítulos que compõe essa dissertação. Concomitantemente aos estudos estamos realizando a pesquisa de campo, por meio da aplicação dos questionários e realização das entrevistas com os sujeitos participantes da investigação. Após a conclusão desta etapa da pesquisa, será realizada a tabulação dos dados da pesquisa documental, questionários e transcrição das entrevistas e organizados em forma discursiva, gráficos, tabelas e imagens.

## 5. Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e os Movimentos Sociais no Campo – Brasília DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, nº 2.

CALDART, R. S.; PALUDO, C. e DOLL, J. (2006). Como se transformam os sujeitos do campo? idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, NEAD.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto /** tradução Magda Lopes, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WELCH, Clifford Andrew. Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas, v.1/ organização [et al.]. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 336p. (História social do campesinato brasileiro) ISBN 978-85 7139-954-9 (Editora UNESP) ISBN 978-85-60548-51-4 (NEAD)

BOFF, Leonardo. Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas/Conflitos no Campo o Brasil 2016 [Coordenação: Antônia Canuto, Cassia Regina da Silva Luís, Thiago Valentim Pinto Andrade – Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2016.

LE GOFF, J. História e memória II. Portugal-Lisboa: Lugar da História, 2003.

MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo/ CALDART, Roseli Saete. Elementos para construção do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo – Brasília, 2004.

PIETRAFESSA, José Paulo. Protagonismo Camponês e a Reforma Agrária no Brasil: processo educativo e desafios aos movimentos sociais. Organizadores: ALVES, Wanderson Ferreira e Maria Margarida Machado. Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. Divisão social do trabalho em espaços rurais: memória e história da expansão dos movimentos sociais do campo e disputas por hegemonias – 2017.

# IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTALINA – GOIÁS

Cleonice Moreira do Vale

Orientadora: Ivone Garcia Barbosa

Orientadora: Nancy Nonato de Lima Alves

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade

Federal de Goiás.

Agência de Fomento: CAPES

**Resumo:** A pesquisa de mestrado está ligada à linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, integra o projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. Propõe *compreender as concepções de trabalho docente dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina-GO e como estas concepções influenciam na constituição da sua identidade docente*, tem como perspectiva analítica o materialismo histórico dialético.  
**Palavras chave:** Educação Infantil; trabalho docente, identidade docente.

Historicamente a Educação Infantil no Brasil foi sendo construída tendo por base concepções assistencialistas e/ou compensatórias. Neste sentido, Alves (2006), evidencia que a característica mais destacada na professora de crianças é exatamente a imagem social de mulher do lar, ingênua, mãe carinhosa. Entretanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 1996, as concepções vêm sendo ressignificadas, e subjaz a exigência de “formação” do profissional que atua em instituição que atenda criança de zero a seis anos, caracterizando-o como “docente”.

A questão norteadora desta pesquisa: Como se constitui a identidade do professor de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina-GO? Emergiu das minhas vivências como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, durante os cursos de formação continuada propostos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO, quando percebeu-se que os/as professores e professoras que atuam na

Educação Infantil não se sentem valorizados pelo trabalho que desenvolvem nas intuições de Educação Infantil, o que pode refletir na constituição de sua identidade docente.

A relação entre trabalho e identidade docente constitui nosso objeto de estudo. Para tanto optamos por desenvolver a nossa pesquisa com os professores da rede municipal de Cristalina/GO que participaram da Formação Continuada ministrada pelo NEPIEC/FE/UFG, no período de 2014 a 2015, nos cursos de Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Educação Infantil, Infância e Arte.

Estabelecemos como recorte temporal para realização da pesquisa bibliográfica e documental o período histórico de 2009 a 2015. Nossa escolha se deu a princípio, por 2009 ser o ano de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de extrema relevância para esta etapa da Educação Básica e pela atualidade do conhecimento.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender as concepções de trabalho docente dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina-GO e como estas concepções influenciam na constituição da sua identidade docente. Desdobram-se a partir desse objetivo principal outros quatro objetivos específicos que nos auxiliarão na compreensão do objeto:

- Contextualizar historicamente a Educação Infantil no Brasil e especificamente no município de Cristalina – Goiás
- Identificar as concepções de identidade docente presente nas produções acadêmicas e científicas sobre a identidade docente do professor da Educação Infantil;
- Compreender os pressupostos históricos do trabalho docente na constituição identitária do professor de Educação Infantil do município de Cristalina-GO.
- Analisar as contribuições do Curso de Formação Continuada ministrado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) -FE/UFG e Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no período de 2014 a 2015, na constituição identitária dos professores da Educação Infantil de Cristalina – Goiás.

Considerando que a identidade profissional é construída nas relações sociais, num processo de identificação, diferenciação e reconhecimento recíproco entre os diversos campos de atuação, concordamos com Alves, Barbosa e Martins (2008, p.01) quando enfatizam que o modo como a educação das crianças é concebida nas políticas públicas “[...] materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, [...] e ao trabalho docente,

refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais.” Podemos perceber que a identidade profissional docente, as relações internas e externas à instituição de atuação do professor, exercem importante papel na construção das formas pelas quais os professores concebem suas funções, se reconhecem e se valorizam no interior do espaço educacional e fora dele.

O estudo tem como referencial o materialismo histórico dialético, fundamentados principalmente nos estudos de Marx (1983) Barbosa (1997), Mascarenhas (2002), Mészáros (2002). Buscaremos apreender o objeto de investigação em seu movimento concreto e contraditório no interior da totalidade sócio-histórica-dialética. Dialogaremos também com autores que se aproximam dessa referência no campo da Educação Infantil como Barbosa (1999, 2005, 2006, 2008), Kuhlmann Jr. (2001), Stearns (2006), Heywood (2004), Rosemberg (1999). A conceituação sobre identidade buscamos nas elaborações teóricas de Ciampa (2001), Dubar (2005), Alves (2002, 2006), Haddad (2016).

A investigação proposta abrangerá pesquisa bibliográfica, empírica e documental. Os instrumentos serão: questionários e entrevistas a serem propostos para os/as professores/as que atuam em instituições de Educação Infantil, do município de Cristalina-GO, sendo elas públicas e conveniadas.

A presente pesquisa encontra-se em andamento, constituindo-se de três etapas que estão inter-relacionadas, a saber:

Realização de Estudos, Participação em Seminários e Eventos, Levantamentos por meio de reuniões de orientações juntamente com as orientadoras; revisão e aperfeiçoamento do pré-projeto de pesquisa com a participação de núcleo de debates; conclusão dos estudos nas Disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG), verticalizando leituras e conhecimentos; realização de leituras e elaboração de artigos, participação em seminários, monitoria. 1º e 2º semestre/2016 e 1º semestre de 2017; participação em de núcleo de debates, seminários, simpósios, congressos e outros eventos acadêmicos; apresentação de artigos em seminários e outros eventos; participação em monitoria com a Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – Disciplina: Sociedade Cultura e Infância - 1º Período de Pedagogia, Turma “B”, Turno Matutino; participação no grupo de estudos vinculado ao NEPIEC, coordenado pela Orientadora; seleção e análise do material bibliográfico que dará sustentação ao referencial teórico e metodológico; delimitação do objeto, participantes da pesquisa e recorte temporal; levantamento bibliográfico; elaboração dos instrumentos de análise, análises e sínteses relativas às das pesquisas encontradas no

levantamento bibliográfico; elaboração do instrumento para levantamento do perfil socioeconômico dos possíveis participantes de pesquisa; (questionário); elaboração do roteiro para entrevistas; elaboração do instrumento para levantamento da situação funcional e localização dos professores da rede municipal de ensino de Cristalina/GO que concluíram o Curso de Formação ministrado pelo NEPIEC/UFG;

Já na etapa Empírica, realizamos o levantamento da situação funcional e localização dos professores da rede municipal de ensino de Cristalina/GO que concluíram o Curso de Formação ministrado pelo NEPIEC/UFG junto a Secretaria Municipal de ensino de Cristalina-GO; levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, do quantitativo de docentes que atuam na Educação Infantil e que estão vinculadas à rede Municipal de ensino de Cristalina-GO; seleção dos Centros Municipais de Educação Infantil e dos Professores do Município de Cristalina- Goiás, que desejam participar da pesquisa.

No que se refere a escrita da Dissertação, elaboramos a estrutura para os capítulos; iniciamos a escrita dos capítulos, a partir das análises do levantamento bibliográfico e documental.

Espera-se que o estudo contribua com a produção de conhecimentos acerca da constituição da Educação Infantil no município de Cristalina/GO, ampliando o debate sobre as concepções sobre trabalho docente e identidade profissional que norteiam a atuação dos professores da primeira etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

ALVES, N. N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *Anais. 29 Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG. 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf> . Acesso em 20/mar/2017.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: Trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.



ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, n. 113, julho, 2001. p. 167-184.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981. 196 p.

BARBOSA, I. G. ALVES, N. N. de L. MARTINS, T. A. T. Infância e Cidadania: Ambiguidades e contradições na Educação Infantil. *Anais. 31 Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG. 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf> Acesso em 30/mar/2017.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone G. *A Creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia, 1999a. (mimeo).

BARBOSA, Ivone G. *Método: em busca de uma definição*. FE/UFG, 2005 (mimeo). 03 p.

BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A., MÜLLER, Maria Lúcia R. (orgs.) *Educação como espaço da cultura*. v. II. Cuiabá, MT: Ed UFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone G. e COSTA, Maraiza Oliveira. *Mulher, Mãe: formação de auto-conceito e de representações infantis sobre o papel da mulher*. Relatório Final/ PIBIC/ CNPq, 2005. 14 p.

BARBOSA, Ivone G. e COSTA, Maraiza O. *Mulher, mãe, professora: discussões de gênero e seu papel socializador da infância*. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2006. 15 p.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. 195 p.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria M. Malta et al. Profissionais de Creche. In: CEDES. *Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas*. Campinas, SP: Cedes/Papirus, n. 9, 1991. p. 39-66.

CAMPOS, Maria M. Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/ SEF/ DPEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994. p. 32-42.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001. p.58-75.

CORRÊA, Vera. Resignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

FREIRE, Paulo e SHOR Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 224 p.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2016. 226 p.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPÓLITO, A. M. L. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1999. 120 p.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001. 210 p.

MASCARENHAS, Ângela C. B. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002. 191 p.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 6ª ed. São Paulo-SP: Hucitec, 1987. 138 p.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural. 1983. 301 p.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital – rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Sérgio Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. 1.102 p.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 13-37.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p.7-40.

STEARNS, Peter N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006. 213 p.

# **ASPECTOS SEMI-FORMATIVOS DO ROMEIRO: linha tênue entre o capital e a fé**

Daiana Rodrigues de Lima Braga  
Orientador: Tadeu João Ribeiro Baptista  
Linha: Cultura e Processos Educacionais

## **Introdução**

O corpo vem sendo amplamente discutido, refletido e analisado durante toda a história humana. Compreendido como o limite da existência do ser humano, o corpo continua sendo eixo central de inúmeros estudos dentro da sociedade capitalista, no entanto, o olhar relacionado ao corpo e à fé pouco tem sido visto no mundo acadêmico. No intuito de estabelecer relações preliminares desse enlace singular, será preciso considerar a existência divina.

No modo de produção no qual estamos inseridos, a formação do sujeito é parcial, fragmentada em decorrência do processo de produção, corroborando para a formação de um ser alienado, refém do fetichismo e reificado, ao invés de construir possibilidades de contemplar uma forma mais ampla de humanidade (BAPTISTA, 2013). Ao considerar a coisificação do indivíduo, todas as relações sociais são impregnadas de pragmatismo, racionalização e quantificação. No limite, a estrutura da consciência é subordinada ao modo de produção. Esse elemento que escapa às determinações sociais, a fé, também parece estar inserida neste contexto.

Esse estudo se justifica por analisar o poder (semi) formativo da religião, e mais precisamente na ação de indicar a peregrinação como um ato de cura, libertação, alcance de bênçãos e traz um questionamento contínuo da sua influência ou não no processo de conformação, perante a sociedade atual. Instaura-se a interrogação dialética sobre essa ação, até que momento, o sacrifício corporal, corrobora ou não para a emancipação dos sujeitos?

Neste contexto, as motivações que levam o sujeito a realizar o sacrifício corporal, estando inserido na sociedade do capital, sugerem o pertencimento a uma religião, a uma crença na espiritualidade ou mesmo, à transcendência do humano para outras dimensões. Assim, deseja-se analisar os motivos que levam os indivíduos que usam o seu corpo para participar da manifestação cultural de peregrinação que acontece todos os anos em Trindade, no estado de Goiás. O tema dessa dissertação permeia as motivações que levam o sujeito a realizar o sacrifício corporal, estando inserido na sociedade do capital, com todas as especificidades que a envolve.

O objetivo central desse trabalho é analisar os processos (semi) formativos dosromeiros que realizam a o ato sacrificial de caminhar aproximadamente dezoito quilômetrospela caminhada da fé, do trevo de Goiânia até a cidade de Trindade, ambas situadas em Goiás, durante a festa em louvor ao Divino PaiEterno, santo padroeiro desta cidade. Dessa forma, faz-se necessário estabelecer como objetivos específicos: a) levantar concepções sobre corpo, que se aproximam da vertente religiosa, contemplando esse corpo inserido no contexto histórico atual; b) Refletir sobre o homem e as formas de manifestar a sua fé (crenças) na conjuntura social atual; c) Conhecer o ato sacrificial como algo inerente ao cristianismo e às relações desse ato com a fé; d) Analisar os elementos que envolvem a (semi) formação do indivíduo ao ponto de submeter o seu corpo, a grandes esforços físicos em nome da fé.

### **TRINDADE – A terra da fé em Goiás**

Trindade é uma cidade do interior de Goiás próxima a Goiânia, que ficou conhecida como Capital da fé, devido a um casal de camponeses terem encontrado um medalhão enterrado na terra da região, com a imagem da Santíssima Trindade. Partindo dessa descoberta, começaram a acontecer os primeiros milagres que foram arrebatando os fiéis, que já promoviam ciclos de oração no local, em que foi construída a primeira capela. Com o aumento da devoção, a cidade cresceu e se desenvolveu, e atualmente acolhe a Basílica do Divino Pai Eterno, visitada por inúmeros fiéis anualmente.

A peregrinação realizada durante o período da festa em louvor ao Divino Pai Eterno é comum entre milhares goianos, que a pé, fazem o percurso de dezoito quilômetros, no trecho entre o trevo de Goiânia e a Basílica do Divino Pai Eterno em Trindade. O ato que, a priori, compreendemos como um sacrifício corporal é realizado por pessoas de diferentes faixas etárias, econômicas, sexo e, até mesmo, segmentos religiosos, dados esses que foram analisados durante a coleta de dados dessa pesquisa. Essa ação realizada individualmente ou em grupos chama atenção pelo fato de mover diversos mecanismos do capital. Trata-se de uma festa de alto rendimento econômico, que envolve pessoas de todo país, em nome, sobretudo, da fé.O corpo é levado à exaustão, seja por um propósito ou pelo agradecimento.

Trindade é permanentemente visitada por devotos do Divino Pai Eterno, com maior concentração de fieis nas missas realizadas aos domingos. No entanto, no período da festa, realizada aos dias finais do mês de junho e primeira semana de julho, a cidade se transforma para receber, de acordo com a Policia Militar e Corpo de Bombeiros, cerca de 2,9 milhões de

pessoas (dado referente à Romaria – 2017, fornecido pela Polícia Militar e Corpo de Bombeiros de Goiás) durante dez dias de festa.

E na caminhada da fé o povo manifestou a sua religiosidade, que em um primeiro momento utilizou a casa de Constantino, depois Capelinha de Burity, surgindo o Santuário velho e depois o Santuário novo. À medida que a cidade crescia com ela aumentava o fervor da fé popular, e assim, o lado humano com seus desejos, limitações e fraquezas. A festa começou a propiciar o lazer, e em certa medida até a degradação moral (RABELO, 2001), as oferendas geraram uma renda anual elevada ao Santuário, e houve um conflito relevante entre a administração leiga que ocorria das doações e o clero, tensão encerrada com a chegada dos padres redentoristas, momento que encerra a administração do Santuário por leigos.

## **CORPO E FÉ**

O corpo enlaçado à fé se torna um objeto relevante dentro da reflexão sobre o sacrifício corporal, pois, é um campo ainda pouco explorado. Temos estudos que se referem ao corpo nas ações religiosas, como é o caso da pesquisa de Lima (2015) sob o olhar fenomenológico. No entanto, devemos considerar os aspectos que envolvem o sacrifício corporal compreendendo todos os elementos que envolvem esse corpo e que o leva ao ato em si, portanto, sob a óptica do materialismo dialético.

O corpo religioso é um vasto domínio de estudo, um campo ainda inculto que antropólogos, historiadores das representações e historiadores da arte começaram a explorar. Suas contribuições esclarecem as mudanças que se operaram no curso do século medieval e moderno; mas o corpo não estava realmente no centro das preocupações e, portanto, elas só o atingiram de maneira ocasional. A história das representações do corpo no universo religioso é um canteiro aberto e essencial a tarefa que está diante de nós (GÉLIS, 2012, p.22).

A reflexão sobre o corpo no ato sacrificial, tende a retratar um comportamento presente no período medieval, contrastando com a modernidade. O corpo não se apresenta nas pesquisas como um aspecto central, mas como sendo algo periférico. Assim, a representação do corpo no sacrifício religioso merece ser compreendido enquanto posse de um indivíduo, a forma que ele interfere na natureza e por ela é modificado. Dessa forma, o sacrifício que atravessa eras, envolvendo o corpo e o âmbito religioso, carece de reflexão, sendo um ambiente fértil para a construção do conhecimento. Para tanto, é necessário incluir os aspectos que envolvem o corpo atualmente, considerando aspectos culturais, econômicos e formativos.

## Metodologia e Detalhamento da Pesquisa

No intuito de buscar respostas ao problema apontado anteriormente, considerando a conjuntura na qual ele está inserido, torna-se necessário contemplar um método que contribua de forma relevante para a pesquisa, dessa forma, o método a ser utilizado na realização dessa pesquisa, é o Materialismo Histórico Dialético:

A lógica materialista como método (Marx, 1983; Löwy, 1975) ou como uma das abordagens teórico-metodológicas das ciências contemporâneas (Schaff, 1995) é amplamente utilizada tanto na ciências naturais quanto nas humanas e se define a partir da concepção dinâmica da realidade e da compreensão histórica das contradições dos fenômenos e das suas fases de desenvolvimento. As categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva do ser), gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser do movimento do conhecimento) e lógicas (ciências das formas e leis do pensamento) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 35).

Assim, baseando-se no princípio explicativo da contradição, as categorias de análise se fundamentam na historicidade, unidade, totalidade, como bases fundamentais para compreender o objeto de pesquisa proposto. Serão analisadas as relações entre essência e aparência, abstrato e concreto, mediato e imediato, bem como, outros pares dialéticos (MARX; ENGELS, 2001). Na perspectiva da educação, dentro de uma vertente qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 13), abordam a necessidade de uma metodologia que possibilite nos revelar o sistema de significados de um determinado grupo, identificando as suas características e contradições.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa descritiva, que revela as características de determinada população ou fenômeno, utilizada para compreender as práticas realizadas por determinados grupos sociais. Por meio dela é possível buscar as características que constituem o público pesquisado:

Esses estudos objetivam buscar as características de grupos, como distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde físico e mental, dentre outros. Também estudam a qualidade do atendimento de órgãos públicos, condição de habitação, índice de criminalidade, opinião sobre determinado fenômeno, atitudes e crenças, mas sempre de uma comunidade social, em específico (GIL, 1999 p.28).

Assim, por meio da pesquisa descritiva foi possível identificar os possíveis perfis dos sujeitos, compreendendo as características centrais, comuns à maioria e as que tornavam o pesquisado singular. A pesquisa descritiva prevê a observação de um grupo a ser avaliado,

considerando a sua estrutura dentro do sistema ou realidade na qual ele está inserido, analisando valores, linguagens e hábitos que são inerentes a esse grupo.

Foi realizada observação participante nos anos de 2016 e 2017, entrevista semi-estruturada realizada na via do romeiro, com abordagem direta do entrevistado, durante a caminhada e aplicação da entrevista por meio de realização do formulário Google. Assim, foram entrevistadas 182 pessoas que possuem algo em comum: realizaram pelo menos uma vez em suas vidas a caminhada da fé. Investigou-se por meio dos dados coletados, os elementos que contribuem para que o romeirosacrifique seu próprio corpo, realizando caminhadas de longas distâncias estando inserido em uma sociedadecapitalista e de forte aspecto (semi) formativo.

A pesquisa segue conforme o planejado, a revisão bibliográfica está acontecendo desde março de 2016, a seleção de referencial acontece de março de 2017 até o presente momento, dialogando com os dados que foram obtidos na coleta de dados que aconteceu de 15 de junho a 10 de julho de 2017 e ainda com as observações participantes que ocorreram respectivamente nasfestas de 2016 e 2017. O questionário foi aplicado de duas formas, na via do Romeiro (42 entrevistados) e por meio do formulário Google (142 entrevistados) devido às dificuldades de coleta de dados durante a realização da caminhada. Atualmente os resultados estão tabulados e já estão sendo analisados, de acordo com o desenvolvimento da dissertação, que no primeiro capítulo, já utiliza em sua constituição a análise de dados, referentes ao corpo, à fé e ao sacrifício.

A qualificação está prevista para dezembro de 2017, com dois capítulos da dissertação, que já se constituem como discussão trazendo elementos levantados na coleta de dados à luz dos referenciais teóricos. A conclusão da dissertação deve ter culminância em março de 2018, quando será realizada a defesa.

### **Considerações provisórias**

Já com a pesquisa em andamento é possível compreender que o corpo sempre esteve atrelado às questões religiosas, ora considerado materialidade, profano, e forma de manifestação na terra e, ademais, o corpo, ainda nos dias atuais, é sacrificado em nome da santificação. A maioria dos romeiros não considera a caminhada um sacrifício, no entanto, em outros momentos apontam dores e lesões durante a após a realização da caminhada a pé. Identificamos nesse contexto, a contradição, pautada no corpo ferido não sendo esta considerada uma evidência de sacrifício.

Há forte indício de que a religião colabora para a manutenção da semiformação, partindo do pressuposto que, a crença em Deus, ou no Divino Pai Eterno, livrará os indivíduos de todas as mazelas que os envolve. E mais, que o sacrifício, seja realizado em propósito ou em agradecimento é uma forma de elevação enquanto ser humano, de clemência, e de perdão aos pecados.

## Referências:

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ALBURQUERQUE, J.A.G. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de podernas instituições**. Rio de Janeiro: Graal, 1980. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2004000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2004000300008&script=sci_arttext). Acesso em: 22/08/2017.
- AZZI, Riolando. A Espiritualidade popular no Brasil: um enfoque histórico. **Revista Grande Sinal**, Petrópolis, Vozes, Ano XLVIII, n. 3, pp. 293-304, 1994.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Uma visão marxista do corpo: Aproximações com a questão teológica. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia v.13 n.1 p. 65-76 jan/fev. 2003.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.
- GÉLIS, Jacques. O corpo a Igreja e o Sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da Renascença as Luzes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIMA, Marisa Mello. **Uma admirável marcha da esperança: o caminho da fé e a corporeidade na peregrinação**. Dissertação [Mestrado em Educação Física] Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UNB: Brasília, 2015. 114 f.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. Indústria Cultural e Educação: entre a formação e a semiformação. In: LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em tempos “pós-modernos”**. Campinas, Papyrus, 2003. MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.24, n.83, p.459-476, Ago. 2003.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v. 1, l. 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômicos filosóficos. In: FROMN, E. **Conceito Marxista de homem**. Rio de Janeiro: J Zahar, 1983.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Avante, 2001.
- RABELO, Claudia Maria. **A festa do divino pai eterno em trindade: uma expressão do catolicismo popular em Goiás**. Dissertação [Mestrado em Ciências da Religião]. Departamento de Filosofia e Sociologia, PUC, Goiânia, 2001. 224 f.
- SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.



## **EDUCAÇÃO PRISIONAL: PRECONCEITO, POTENCIAL (DE)FORMATIVO E RESSOCIALIZAÇÃO**

Elaine Regina da Silva

Silvia Rosa da Silva Zanolla

Linha: Cultura e Processos Educacionais

O presente trabalho pretende compreender as categorias, trabalho, educação, preconceito, violência, sistema prisional, indivíduo, sociedade, barbárie, ressocialização e emancipação a partir do estudo da Teoria Crítica da Sociedade<sup>1</sup> e seus expoentes Adorno e Horkheimer. Basilares ao estudo, também estão as leituras de Karl Marx, Michael Foucault, Sigmund Freud, José Leon Crochik, Jurandir Costa Freire, Norbert Elias, Eric J. Hobsbawn, Paulo Freire, Silvia Zanolla, entre outros. Tendo como referências as categorias acima elencadas pretende-se refletir acerca da educação do sistema prisional e sua condição enquanto ressocialização de apenados, bem como historiar a instituição carcerária na segregação de parte da sociedade que, marginalizada, não condiz com as vigências impostas em épocas distintas até a consolidação do sistema capitalista no século XVIII. Nesse cenário a elaboração do pensamento sobre o papel da educação nessa sociedade e a crítica ao sistema capitalista em termos objetivos e subjetivos são o eixo da pesquisa ora pretendida.

Por perceber quão frágil se estabelece a educação ministrada no sistema prisional e, mesmo assim, ainda ver frutos em meio à tal movimento é que se estabeleceu o desejo em refletir as bases do sistema prisional e suas relações produtivas. Assim, cabe buscar diretrizes para a educação nesse espaço como direito, conforme a Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210/1984:

Ar. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” (...) Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade; Art. 11. A assistência será: (...) IV – Educacional.

Compreender o lugar, de fato, das relações possíveis entre presos, sociedade, educação e sistema prisional é buscar para tal, leituras críticas de autores que narram a sociedade, o indivíduo e suas relações, bem como contextualizar tais relações na formação do pensamento

---

<sup>1</sup> Como diz o nome, expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais (JAY, 2008, p. 83).

atual acerca da visão torpe da ressocialização.

A base teórica da pesquisa é teórico-bibliográfica, por requerer compreensão das relações do homem enquanto ser constituído, em constituição e constituinte da sociedade (GIL, 2008) e, para tanto o pensamento é de que no primeiro capítulo se concretize a pesquisa histórica sobre o sistema prisional e as relações produtivas que englobam a constituição de crime e pena, passando desde a tortura do corpo físico até o cerceamento da liberdade e imposição do trabalho escravo (FOUCAULT, 1999). Compreender a função do trabalho e para quem e como ele serviu e serve na sociedade (MARX, 2008), bem como o papel da prisão e da educação para o indivíduo e a sociedade.

No segundo capítulo relaciona-se a educação formal e a prisional, busca-se elementos constitutivos às especificidades de ambas e o papel que elas possuem na formação do indivíduo e da sociedade a partir de análises conjuntural da questão da exclusão que via de regra atinge a educação formal aumentando o número de encarcerados.

No terceiro capítulo a abordagem passa para o campo das pesquisas já vislumbradas na educação prisional sua eficácia no combate à violência ou não. Mas, prioritariamente a discussão reverberará o foco da pesquisa que parte da proposta de Adorno (2010), que a educação e a cultura são elementos ambivalentes da emancipação ou dominação do sujeito.

A pesquisa por se tratar de instituições como escola e presídio, conta com textos oficiais, pesquisas já referidas ao tema e, pensadores referenciados em obras que discutem à educação prisional relacionada com trabalho, educação, preconceito, violência, sistema prisional, indivíduo, sociedade, barbárie, ressocialização e emancipação, portanto a fundamentação teórica dar-se-á nos basilares de Adorno (1986, 1992, 2009, 2010); Costa (1985); Crochik (1997); Freire (1987, 1993, 1997, 2000); Freud (2007, 2014, 2015); Foucault (1999); Hobsbawm (2000, 2011, 2012) e Zanolla (2007, 2014, 2015).

Os fatos não são isolados na História. Para Kant (2008, p. 88), uma sociedade é determinada pelo modo como as pessoas que a compõem são governadas, independente do quantitativo que a forma e, tais determinações configuram suas crenças, religiões, condutas e leis.

Compreender o sistema prisional requer o entendimento da sua função “na” sociedade e “para” ela. Institucionalizou-se um lugar específico para o recolhimento daqueles “devedores” da justiça que, conforme o Código vigente de cada país em cada época, a eles era imputado uma pena. As Leis criadas pelo Estado como forma de regulamentação da ordem estabeleceram como estas seriam cumpridas (MARQUES, 2008).

Nas sociedades primitivas imperava o princípio da autotutela, onde a força sobrepunha

e, a sujeição dos mais fracos aos mais fortes dava-se como solução aos conflitos e o crime, enquanto fator social, inerente às relações dos constituintes das sociedades necessitou de medidas cautelares para sua administração; contendo assim meios de controle à sua prática, porém posteriori ao cometido, pois sua existência imbrica-se à ontogênese humana (MARQUES, 2008). Partindo do pressuposto mencionado seguiu-se na sociedade a reverberação de processos protetivos às vítimas e punição aos criminosos. Ou a ordem seria inversa?

A forma de imposição da força (física, psíquica ou moral) para os povos primitivos estava intimamente ligada ao controle, não diferindo dos dias atuais e, dos acontecimentos ao longo da história da humanidade, porém nesta época buscava-se uma explicação nos mitos para aquilo que era desconhecido, assim as divindades passaram a reinar como imperativo na manutenção da ordem moral, natural e religiosa (FREUD, 2009). Figuras míticas – totêmicas – seduziam o imaginário e mantinham sob controle os tabus.

Totem, via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne (ou tirar proveito dele de outras maneiras). Tabu traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. As proibições dos tabus não têm fundamento e são de origem desconhecida (FREUD, 1999. p. 8-19).

Os crimes ou violações de tabus eram cobrados por seus pares ou pela própria consciência em ter ido contra ao apregoado pela deidade. Assim a liberdade e o direito de escolha estavam atrelados à permanência na comunidade, então aceitar o mítico e não enfurecer o sobrenatural fazia parte da conduta, pois o contrário significaria a purificação do corpo com castigos ou até mesmo expulsão. Essas formas de domínio pelo viés da psicanálise tomam os estudos de Freud como aportes para compreender tanto em épocas remotas quanto nas atuais a relação entre totem e tabu e o controle das massas.

Qualquer um que tenha violado um tabu torna-se tabu porque possui a perigosa qualidade de tentar os outros a seguir-lhe o exemplo: por que se lhe deve permitir fazer o que é proibido a outros? Assim, ele é verdadeiramente contagioso naquilo em que todo exemplo incentiva a imitação e, por esse motivo, ele próprio deve ser evitado (FREUD, 1999. p. 28).

As transformações socioeconômicas vivenciadas, especificamente referenciadas as da

Europa Ocidental em meados do século XI, apontam a transição do fim do feudalismo para um arremedo do que viria a ser o início do capitalismo, processo este que permitiu ao mundo nos decorrer dos séculos seguintes experiências lentas e profundas redefinições e ressignificações das relações Marx (2008), alude que uma época está sempre contida na outra, pois é necessário que se estabeleça as condições propícias para encerrar um período e dar início a outro, portanto isso requer tempo e estabelecimento concreto daquele novo modelo de estrutura.

O capitalismo deu seus primeiros sinais ainda no feudalismo, como suscitado anteriormente, historicamente aponta Marx (2008), que a produção agrícola carecia de inovações, pois com o renascimento das cidades após o fim das invasões bárbaras, a produção de alimentos precisava ser em maior escala, o que impulsionou novas tecnologias no campo. Com essa mudança no sistema de produção os excedentes desta precisaram ser absorvidos por localidades mais longínquas, e as rotas entre ocidente e oriente foram alargadas, pois estava em desenvolvimento a Revolução Comercial, ponto forte para o capitalismo (HOBSBAWM, 2012).

Com a vasta dominação da navegação e com o aumento da tecnologia no campo a mão-de-obra foi cada vez menos necessária e de certa forma expulsou os camponeses para os pequenos burgos. Assim expandiam-se, também, novos meios de produção necessários para a manutenção desse novo modo de vida fora dos domínios dos senhores feudais (HOBSBAWM, 2012). Surge então a classe dos assalariados e a dos burgueses, dando início a uma nova forma de exploração dos indivíduos. Realmente as histórias se repetem, mudam-se as estruturas e as formas de dominação as acompanham.

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo [*Leibeigener*], burgueses de corporação [*Zunftbürger*] e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta (MARX, 1997. p. 29).

Nas cidades que se formavam nem todos se enquadravam nas duas categorias emergentes: burgueses e assalariados. Primeiro porque não havia espaço para todos e segundo porque nem todos se acostumaram à rígida disciplina no processo manufatureiro. Como detritos dessa nova sociedade os mendigos, vagabundos e ladrões foram se tornando parte do cenário das cidades, que precisavam ou incluí-los ou torná-los invisíveis, entretanto a primeira opção parecia sem fundamento na sociedade burguesa dando abertura para a segunda opção instalar a modernidade do trabalho escravo (HOBSBAWM, 2012).

Tanto na atual conjuntura quanto ao longo da História, o trabalho e suas relações passam por mudanças significativas decorrentes, em grande parte, de transformações que afetam a economia e o modo de produção, firmando, assim novas relações com o capital que partem, infelizmente, de processos de subordinação a ele sendo que o artesão se transforma em operário, passando do trabalho individual para ao coletivo e à máquina, onde, o indivíduo perde sua individualidade se tornando apenas um acessório dessa.

A educação, nessas relações, possui o papel de libertação enquanto seu significado de emancipação é contraditório. Para Adorno, esta contradição está na própria racionalidade histórica, no incômodo que era a barbárie à época dos ideais libertadores do Iluminismo prometido, que eram invertidos pela dominação social:

Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, 1995. p. 116).

A educação é um instrumento social “Educar é subjetivamente formar” (FREIRE, 1987) e, a educação de apenados é indispensável, coaduna Foucault (1987, p. 297) “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. Só a educação pode servir de instrumento emancipador tanto no sistema prisional quanto fora dele.

Adorno (2010, p. 121) afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Compreendendo, de fato, tal assertiva a educação cumprirá o papel para seu fim em si: Educar para a emancipação do sujeito. Assim sendo a barbárie, tão temida pelo autor, que a coloca como fator impeditivo da finalidade educacional não germine, utilizando-se da catástrofe humana vivida na Alemanha, portanto “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2010, p. 119).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos, críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Lei de Execução Penal nº 7.210, 11 de julho de 1984. Brasília: Senado Federal, 1984. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/9343.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2017.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Probel, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Coleção Obras Completas; v. 18).

\_\_\_\_\_. Totem e tabu (1912-1913). In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 (Obras Completas; v. 11).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Era do Capital (1848-1875)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HORKHEIMER, & ADORNO, T.W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JAY, Martin. *A imaginação Dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica e pós-modernidade: obstaculização histórica e assujeitamento adialético. **Impulso**, v. 24, n. 61, p. 155-166, 2014.

\_\_\_\_\_. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 132, p. 451-471, dez., 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE/FE

**EXPANSÃO E COTIDIANO DA ESCOLA RURAL EM GOIÁS  
DURANTE O REGIME MILITAR**

Pré-Projeto de Pesquisa apresentado por Elis Soares Narciso, 29ª Turma de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Faculdade de Educação - FE da Universidade Federal de Goiás.

Bolsa de Fomento: CAPES.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rubia-Mar Nunes Pinto.

Goiânia

2017

## **Expansão da Escolarização Rural em Goiás durante o Regime Militar**

No século XX há uma franca expansão da escolarização no Brasil, um País com inúmeros recônditos paulatinamente desbravados por milhares de pessoas, brasileiros e estrangeiros, em busca da posse da terra. Goiás é um desses vastos territórios que a eles acorrem migrantes de todas as outras regiões bem como, embora poucos, imigrantes. O grande objetivo é a ocupação e conquista da terra. Impulsionados por uma política de Estado Mínimo, são motivados a buscar o progresso de forma autônoma, através da livre-iniciativa.

Neste contexto surge a escola primária rural, como forma de forjar uma mentalidade segundo a qual o sujeito autossuficiente poderia progredir sem interferência do Estado. Na construção dos novos espaços físicos e sociais a escola surge como uma importante otimização da força de trabalho, disciplinadora de mentes e corpos obedientes ao Estado.

Existem poucos estudos sobre a existência, expansão, estrutura e cotidiano da escola rural, especialmente no Estado de Goiás. No período de 1960 a 1980 há grande mobilidade populacional, onde milhares de pessoas se estabelecem em terras devolutas ou como arrendatários, porém num curto período grande parte dessa população migra para, em sua grande maioria, para os grandes centros urbanos. Deve-se questionar qual o papel da escola na formação dessas populações?

De fato, pesquisar sobre a escola rural no Estado de Goiás é resgatar uma importante fase na história da educação que comumente é relegada ao ostracismo e estereotipada como sem importância, não pertencente aos grandes fatos da história do Brasil. Pelo contrário, o fato de Goiás circundar o Governo Central revela que as pessoas e todo o território deviam ser rigorosamente controlados durante a Ditadura Militar. Tudo que o Governo precisava era de cidadãos obedientes e disciplinados em prol da manutenção política dominante. Neste sentido, a escola é uma grande protagonista na formação de mentalidades.

A pesquisa deverá buscar nos meandros da história documental as tramas deste período. Buscar o cotidiano dessa escola rural não será tarefa fácil, pois as marcas deixadas naqueles que por ela passaram são retratos de uma realidade realmente vivida, mas existente atualmente apenas em retratos de experiências subjetivas. Desvelar aquele cotidiano é olhar por frestas que nos ajudarão a compreender a realidade macro da educação naquele período.

Um estudo pontual da escola rural no Estado de Goiás demonstrará a especificidade da escolarização nesta região, não obstante refletindo as intervenções das políticas do Governo



Federal para a educação dos povos rurais. A pesquisa intentará desvelar o ou os modelos de escola implantados em Goiás no período a ser observado. Em Goiás também se seguiu o modelo de rural observado em outras localidades do Brasil, como um lugar atrasado, contraposto ao urbano? Que tipo de formação era oferecida ao habitante das ruralidades, seria apenas transformá-lo num cidadão urbanizado? A educação rural era preocupação apenas no discurso político governamental ou tornou-se de fato uma política educacional implementada?

Quais são os ideais republicanos para a escola rural? Há consenso, há confronto há problemas? Como os conceitos de Democracia liberal, representativa incidem nestas populações? Como pensar o ideal republicano de escola num período onde há um governo repressivo e ditador. Como essa discursividade autoritária ocorre na educação? Outro aspecto a ser analisado é como esse ideal republicano aparece nas falas dos governadores.

Durante as décadas de 1960 e 1970 há um grande deslocamento populacional em Goiás, obtendo altos índices de crescimento demográfico. Esta população crescente passa a ser problema para o governo no sentido de que há necessidade de oferecimento de serviços públicos básicos como por exemplo, educação. Uma das características dessa população é a busca por terras e não por cidades. Tentaremos entender a questão escolar rural durante este processo de descolamento e luta pela terra.

Deste modo analisaremos os discursos e documentos oriundos do Estado, como por exemplo atos do governo, decretos, de criação de escolas. Um dos focos prioritários serão os discursos anuais de prestação de contas do Presidente da República e Governadores para as respectivas Assembleias. Com isso pretendemos identificar nos textos os conceitos de cidadania, democracia imbuídos no ideal republicano vigente na época. Em muitos casos há ampla valorização da educação nos discursos políticos.

Na investigação das fontes será manifestada nas mesmas um esforço para construir uma memória. Quem discursa está construindo verdades, contestando pessoas, criando novas versões de acordo com o contexto social e político. A fonte não é neutra. Será que isso tudo aconteceu? Por que este político está louvando os seus feitos em educação? O povo está cobrando por escolas? Os adversários estão cobrando por mais escolas? Enfim, quais motivações provocam tal entusiasmo para falar de educação? Por isso, é necessário entender o contexto político. Analisar o contexto do balanço do poder.

No período a ser estudado há grande influxo do ideal republicano. No âmbito social há expansão do povoamento, ocupação da terra em busca de maior produtividade agrícola. O

avanço da fronteira agrícola provoca uma frenética dinâmica populacional, com movimentações por todo o território goiano. Assim, há constantes transferências de escolas para outros lugares. A população errante, sem-terra, está submetida aos desmandos dos coronéis, em busca de melhores lugares, de acesso à terra, embrenhados em disputas pela sobrevivência. O movimento de expansão é logo seguido pelo de fuga, em geral, pela falta da terra bem como para estudar os filhos nas pequenas ou grandes cidades.

O território goiano das décadas de 1960 a 1980 é carente em infraestrutura. Por isso há um contexto governamental pela construção de estradas, ferrovias que delineiam os contornos do povoamento. A onda urbanizadora do Brasil tinha pouco influxo em Goiás, território grande, quase todo rural. Algumas ilhas urbanizadas começam a surgir até mesmo pela influência do entorno à recém criada capital Brasília. Neste contexto devemos estudar o conteúdo da mensagem dos governantes que expressam o porque e bem como as dificuldades de instalar escolas. Existe uma preocupação do Governo Federal e Estadual em disciplinar as populações para amainar possíveis revoltas à Ditadura Militar. Na escola se dá o maior embate. Controlar e incutir mentalidades para formação de um povo ordeiro e trabalhador, independente, aos modos do Estado Mínimo e obediente às Leis e à Pátria. Oxalá este trabalho consiga demonstrar as tramas da educação primária rural num período tão importante da história do Brasil.

Por fim, o trabalho buscará algumas aproximações do cotidiano da Escola Rural através da entrevista com professores que atuaram à época. É possível notar o quanto o cotidiano da escola rural e suas especificidades carecem de mais pesquisas. Entender um pouco mais da escola rural é importante para colocar em evidência um fenômeno que atingiu grande parte da população goiana, oriunda de meios rurais e que engendrou em todos, alunos, pais e professores, uma concepção de educação, e mais ainda, uma cosmovisão. O pesquisar científico poderá revelar que aquilo que é tratado como algo natural, de pura mudança social e política pode ser resultado de ações governamentais na governabilidade dos povos.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Kelly Ludkiewicz **O golpe civil-militar de 1964 e os movimentos de educação de base e cultura popular, por Alves.** Disponível em: <http://revistaespacoetica.com.br/2014/04/09/o-golpe-civil-militar-de-1964-e-os-movimentos-de-educacao-de-base-e-cultura-popular-por-kelly-ludkiewicz-alves/>

ALVES, M. F. **Política e escolarização em Goiás: Morrinhos na Primeira República.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007 (Tese de doutorado).

ARAÚJO, Jaqueline Veloso. **Ruralismo Pedagógico e Escolanovismo em Goiás na primeira metade de século XX: Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** São Carlos, UFSCar, 2012.

ASSIS, Renata. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos.** Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/171/89>

BERTRAN, P. **A memória consútil e a goianidade.** Revista da UFG, Goiânia, ano VII, nº 1, p. 62-67, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR, Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf). Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 07 de set. 2017.

**Cadernos de História da Educação.** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade.** Goiânia: Ed. UFG; Ed. UCG, 1997.

**Educação Básica e Ditadura Militar.** Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/>

FOUCAULT, M. **Segurança, população e território: curso dado no Collège de France (1977/1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LEINEKER, M.S.L.L.; ABREU, C.B.M.A. **A Educação do Campo e os Textos Constitucionais: um Estudo a partir da Constituição Federal de 1934**. IX ANPED SUL, UFPR, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>. Acesso em: 04 de set. 2017.

LIMA, N. T. e VIEIRA, T. R. **A capital federal nos altiplanos de Goiás: medicina, geografia e política nas comissões de estudos e localização das décadas de 1940 e 1950**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 24, nº 47, p. 29-48, jan/jun 2011.

MENIN, Assis. **Por uma escuta sensível na história oral**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2017. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=688&path%5B%5D=pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2017.

NARCISO, Ana Soares. **Depoimento em 31/08/2017**. Entrevistador: Elis Soares Narciso. Pilar de Goiás, 2017. Entrevista concedida para escrita do presente artigo.

NEPOMUCENO, M A. **A ilusão pedagógica 1930-1945: estado, educação e sociedade em Goiás**. Goiânia: Ed. UFG, 1994.

OLIVEIRA, L. L. de. **A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro**. *Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Ed. FioCruz, v. V, p. 195-215, jul, 1998

OLIVEIRA, M. de. **A participação goiana na construção de Brasília**. *Sociedade e Cultura*, vol. 8, 2005a, p. 261-271.

PINTO, R. N. **Goiânia, no coração do Brasil (1937-1945): a cidade e a escola re inventando a nação**. Niterói: FEUFF, 2009 (Tese de doutoramento).

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2016.

**Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe>

SANTOS, F. R..; NETO, L. B. **Políticas Públicas para a Educação Rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. *Revista HISTEDBR*, nº 66, 2012, p 178-195. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

SILVA, A. L. **A Revolução de 30 em Goiás**. Goiânia: Cãnone Editorial/AGEPEL, 2001.

SILVA, L. S. da. **Progresso e sertão goiano: a espera**. In: BOTELHO, T. R. (org.). *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: Ed. UFG, 2002, pp. 129-152.

SOUZA, J.G. Goiás: **uma nova fronteira humana**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia/IBGE, 1949.

SOUZA, PINHEIRO & LOPES. **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: Edise, 2015.

THIESSE, Anne-Marie. **Ficções criadoras: as identidades nacionais**. Anos 90 Revista da Pósgraduação em História/UFRGS, Porto Alegre, vol. 9, no 15, 2001. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6609/3932>. Acessado em 12/03/2012.

# **A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1999-2015**

*Fernanda Antunes Guimarães Fortini*

*Dr.<sup>a</sup> Nancy Nonato de Lima Alves*

*Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*

Este artigo tem por objetivo principal apresentar as prévias análise e discussões acerca da pesquisa, que atualmente se encontra em desenvolvimento, sobre a brincadeira das crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto da Educação Infantil. Esta é um subprojeto da pesquisa “*Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*” realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Investigamos a brincadeira das crianças menores de 3 anos na Educação Infantil com o objetivo de compreender em quais perspectivas teórico-metodológicas está sendo produzido o conhecimento no contexto acadêmico-científico brasileiro no período de 1999-2015; mais especificamente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e NEPIEC (pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos).

A relevância social, científica e educacional deste estudo se faz diante da necessidade de entendermos as implicações sociais, políticas e econômicas que permeiam a Educação Infantil; compreender a importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança; enfatizarmos a formação dos profissionais que atuam nesta primeira etapa da educação básica. É relevante também, pois se faz necessário compreendermos um pouco da trajetória, da constituição e das práticas pedagógicas que permeiam a educação de crianças pequenas, analisando os fatores socioculturais da nossa sociedade contemporânea.

Para a realização dessa pesquisa será necessário estudar a temática através de uma revisão da literatura, portanto recorreremos a vários autores que nos ajudarão a fundamentar, compreender, desenvolver e compor a base teórica, e subsidiar as análises dos dados obtidos, entre eles: Vigotski (2008); Wallon (2007); Leontiev (2014); Marx (2013); Elkonin (2009).

Enfim, a partir desses autores e demais referências bibliográficas, pretendo desenvolver um trabalho acadêmico-científico, aprofundando meus conhecimentos sobre a brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil em uma abordagem sócio-histórico-dialética. (BARBOSA, 1991).

Entendendo o método como concepção do mundo, do homem e da sociedade, a presente pesquisa será desenvolvida à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, ou seja, o método adotado será o materialismo histórico-dialético, onde compreendemos que os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. A investigação deste trabalho se dará através da realização de pesquisa bibliográfica, ou seja, uma pesquisa teórica; e análise de conteúdo.

Diante da minha (in)tensa e contraditória realidade como professora de Educação Infantil, justifica indagar ao meu objeto de pesquisa: Em quais perspectivas é discutida a brincadeira das crianças de 0 a 3 anos, no contexto da Educação Infantil, na produção acadêmico-científica brasileira no período de 1999-2015?

Os interesses e as necessidades de cada sociedade, de cada momento histórico, social e cultural, determinaram as especificidades do atendimento institucionalizado à criança pequena, o perfil do profissional e as tendências pedagógicas que regeram o trabalho para/com estas. É preciso compreender o contexto histórico da sociedade brasileira e lutarmos por uma Educação Infantil como: direito da criança e dever do Estado, juntamente com a família; laica, pública, gratuita e de qualidade, e para todos.

Os movimentos que marcaram e demarcaram o processo de urbanização e proletarização na emergente sociedade capitalista fizeram que houvesse várias mudanças, dentre elas a divisão social do trabalho entre o homem e a mulher. Com a necessidade da saída da mulher para o mercado de trabalho, as crianças – até então sob os inteiros cuidados da mulher no âmbito do contexto doméstico – tiveram que ser entregues aos cuidados das instituições como a creche. A creche foi criada na proeminência do processo de industrialização urbana. (BARBOSA, 1999).

Houve, portanto, com a consolidação do capitalismo, uma mudança no papel que a mulher desempenhava perante a sociedade. E desta forma – com acirradas lutas das mulheres trabalhadoras – expandiu-se, cada vez mais, o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade nas instituições.

O reconhecimento da infância como um processo ou etapa específica da vida humana manteve uma profunda relação com as transformações histórico-sociais e culturais e da própria família – patriarcal e nuclear –, tanto quanto, as concepções expressas sobre a

criança, sua educação, o lugar dela na sociedade e, também, as formas de interação social e cultural que podem influenciar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Entretanto, a Educação Infantil sempre foi vista como medida emergencial – um mal necessário – e de caridade, pautada no assistencialismo. Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA / Lei nº 8.069 de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394 de 1996), a Educação Infantil demarca a Educação Básica como sendo sua primeira etapa e reconhece a criança como sujeito de pleno direito. Doravante, o atendimento a criança pequena, ainda, é “sombreada” por concepções pautadas nos primórdios objetivos ao atendimento dos pequenos, ou seja, ao assistencialismo, principalmente as crianças de 0 a 3 anos de idade.

No ano de 1999, com a primeira versão<sup>1</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo para a Educação Infantil foi discutido com maior ênfase em sua totalidade, no que concerne os principais objetivos ao atendimento a criança menor de 7 anos. Apesar de dos limites e controvérsias as DCNEI's deve ser considerado um marco legal, um documento de considerável importância posto que norteia os princípios, os fundamentos e os procedimentos para elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil e orienta o planejamento, elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas e do currículo desta.

A LDB 9394/96, Art. 4º, rege que o atendimento em creches e pré-escolas deve ser gratuito às crianças de zero a seis anos de idade. Contudo, evidenciam-se dificuldades referentes a construção de uma proposta educativa para crianças de zero até seis anos – e não somente até cinco anos de idade como propõe a Lei nº 12.796 de 2013.

Há poucas instituições de atendimento às crianças pequenas, levando muitas famílias ao desamparo total referente à educação de seus filhos. A luta de mulheres trabalhadoras por creche é intensa, a maioria destas sustentam a casa sozinhas e tem difícil acesso à educação pública gratuita para seus filhos, principalmente crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, assim como a Lei nº 12.796 de 2013, garante a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Entretanto, estas referidas ferem os princípios posto na LDB que é a garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade e não somente de 4 a 5 anos de idade.

---

<sup>1</sup> A revisão da primeira versão das DCNEI's ocorreu em 2009.



Diante do breve exposto, compreendemos que se faça necessário acirrar a luta pelo cumprimento do Estado perante a educação laica, pública, gratuita e de qualidade, integral e integrada, também das crianças de 0 a 3 anos de idade. E por isto se faz necessário debater e pesquisar no campo acadêmico-científico produções direcionadas a esta faixa etária que se encontra na “periferia” dos interesses das políticas públicas e que ainda se encontra muito pautada no cuidar, dissociando esta do educar.

A pesquisa em desenvolvimento se constitui em uma perspectiva sócio-histórico-dialética (BARBOSA, 1991), uma vez que se compreende que por meio desta perspectiva é possível compreender que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento do ser humano.

Acreditando na propriedade surpreendente do surgimento da brincadeira somente nos seres humanos e sua importância para o desenvolvimento do intelecto infantil, como defende Vigotski (2008), Wallon (2007), Leontiev (2014) e Elkonin (2009), defendemos a brincadeira como atividade principal<sup>2</sup> da criança e eixo do currículo da Educação Infantil, ou seja, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, pg. 25).

Afinal, o que a brincadeira proporciona de tão importante para o futuro da vida da criança? É possível, pois, partindo da leitura da tese de Vigotski (2008) sobre a brincadeira da criança, considerar a extrema importância da brincadeira no contexto da Educação Infantil, visto que o desenvolvimento do intelecto (criação da zona de desenvolvimento proximal – ZDP), abstração do pensamento (por meio do desenvolvimento da imaginação) e o ato volitivo são os passos futuros que a brincadeira proporcionaria para a criança. (VYGOTSKY, 2005/2012; VIGOTSKI, 2013).

A brincadeira permeia a vida da criança contemporânea e não pode ficar reduzida a um mero conceito de recreação, passatempo, principalmente no contexto da Educação Infantil.

Enfim, se faz necessário enfatizar o quanto as brincadeiras de faz de conta das crianças na instituição de Educação Infantil são importantes, uma vez que proporcionam a interação criança-criança e criança-adulto e com o meio sociocultural a qual ela está inserida.

---

<sup>2</sup> Ressaltando que, atividade principal não é a atividade que ocupa mais tempo da criança. (LEONTIEV, 2014). O que se encontra em questão não é a quantidade de tempo em que a atividade se processa e sim a qualidade. Atividade principal é a atividade que proporciona a ocorrência das mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, levando esta para um caminho de transição novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2008).

Toda brincadeira de faz de conta só existe dentro de um processo metafórico, onde o brincante tem a permissão de tomada de decisões. Portanto, se considera que a brincadeira de faz de conta é uma forma privilegiada de apropriação do conhecimento, da (re)produção da cultura e do desenvolvimento psíquico infantil, e deve, portanto, ser privilegiada como atividade principal (LEONTIEV, 2014; VIGOTSKI, 2008) da criança no contexto da Educação Infantil e como eixo norteador das Propostas Pedagógicas institucionais.

Em fim, destaca-se a necessidade de lutar a favor do direito da criança brincar nas instituições de Educação Infantil e da necessidade de os(as) professores(as) compreenderem o papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil e na constituição de processos interiores como o desenvolvimento da moral da criança e do ato volitivo. (VIGOTSKI, 2008).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia, FE/UFG, 1991. (Dissertação de mestrado).

BARBOSA, Ivone Garcia. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia: FE/UFG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL, 2013. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)

ELKONIN, DANIIL B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. Vitotskii. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. In: *Revista Virtual de GIS*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social: COPPE/UFRJ, nº 8, p. 23-36, abril de 2008. <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. N. [et al.] *Psicologia pedagógica: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, LEV SEMENOVITCH. *Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia*. Tradução de João Pedro Fróis. 1ª ed. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Claudia Berliner. 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

# **TRAJETÓRIA, MECANISMOS E PROCESSOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Flávia Magalhães Freire

Orientadora: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

## **1 TEMA**

A educação a distância (EaD) é um fenômeno em vigorosa expansão no Brasil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ano após ano, registra um aumento no número de vagas e matrículas ofertadas na modalidade de ensino, com destaque para a graduação a distância. Considerando a mencionada expansão de uma modalidade ainda em vias de consolidação, vê-se a necessidade de parâmetros definidos com o intuito de trazer aos participantes do processo de ensino-aprendizagem uma educação emancipadora e formativa. É neste sentido que se mostra relevante a avaliação institucional, que visa acompanhar as IES em sua caminhada por desenvolvimento, levando em conta todos os seus elementos: docentes, discentes, técnico-administrativos e sociedade civil.

De acordo com Sobrinho (2008), a avaliação institucional, em seus aspectos internos e externos, é compreendida como um balanço extenso que cada instituição deve realizar com o objetivo de autoconhecimento, reflexão sobre problemas, potencialidades e responsabilidades, a fim de estipular metas de aumento da qualidade nos aspectos tanto institucionais quanto educativos. Desse modo, o autor afirma que essa avaliação deve ser entendida como processo de debate público e reflexão. Nesse ínterim, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi identificada como objeto deste estudo de caso, na busca por analisar e compreender a trajetória, os mecanismos e processos da autoavaliação institucional de cursos na modalidade a distância (EaD) da Universidade Federal de Goiás; entender o funcionamento da metodologia aplicada; e verificar se seus instrumentos e processos estão alcançando os objetivos almejados.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Galvão (2010) afirma que o levantamento bibliográfico busca a potencialização intelectual do sujeito com o conteúdo coletivo, tornando a pesquisa inovadora e além do que já foi produzido até então. Tendo isso em vista, na busca de uma bibliografia relacionada, em 2016 foi realizado um estudo do tipo levantamento bibliográfico em 4 (quatro) grandes portais on-line brasileiros de publicações acadêmicas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Banco de Teses e Dissertações Sistema de Bibliotecas (Sibi/UFG); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Da totalidade de trabalhos relacionados aos temas Educação Superior, Avaliação Institucional e Educação a Distância, foram encontrados 9 (nove) trabalhos de conclusão de pós-graduação (dissertação/tese) e 15 (quinze) artigos. Portanto, ao todo, foram 24 (vinte e quatro) publicações coerentes com o objeto desta dissertação, que trata da autoavaliação institucional, considerando em específico o aspecto da modalidade a distância dentro da universidade.

Quanto aos estudos direcionados para a região Centro-Oeste, dessas 24 publicações, apenas 1 (uma) se volta para a região ao estudar a Universidade Federal de Goiás, sem foco para a autoavaliação, a de Juliana Faria, Gestão e organização da Educação a Distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Dessa maneira, compreende-se a relevância desta pesquisa na tentativa de abranger melhor as dinâmicas da educação no estado, além de perceber as possibilidades e os entraves da EaD no âmbito da avaliação institucional da UFG.

### **3 PROBLEMA**

Qual é o lugar da modalidade a distância na autoavaliação institucional da Universidade Federal de Goiás?

### **4 METODOLOGIA E OBJETIVOS**

O método utilizado foi o dialético, tendo em vista que a dialética tem como características compreender o objeto analisado como um complexo conjunto de processos inter-relacionados considerados sempre em movimento e transformação. Nesse processo metodológico, nada é definitivo, e, por isso, a negação da negação constitui uma de suas propriedades. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 102). Minayo (2009) identifica no processo

da pesquisa qualitativa três momentos: a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento do material empírico e documental. Seguindo essas premissas, a organização dos percursos proposta, também, se fundamentou na tese de Lima (2013).

Na fase exploratória, desenvolveu-se uma reflexão sobre o objeto, a autoavaliação institucional da educação a distância, sendo imprescindível a busca de sua história social. Assim, foi preciso tratar das estratégias realizadas para seu desenrolar, como definição da metodologia e estratégias para o trabalho de campo. Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados se deram a partir da pesquisa bibliográfica em meio eletrônico e impresso (levantamento de teses, dissertações, revistas científicas, artigos de eventos científicos, livros e outros); pesquisa documental representativa da legislação nacional de avaliação da EaD (Lei do Sinaes); pesquisa em documentos normativos; pesquisa em questionários e relatórios, produtos da avaliação e autoavaliação realizados pela Cavi/UFG; e de entrevistas com membros da UFG que tenham participado ou participem do processo de autoavaliação, com ênfase na educação a distância. Assim, na fase de coleta de dados, as fontes primárias e secundárias previamente selecionadas somaram-se às entrevistas, em sua grande parte, semiestruturadas e áudiogravadas, com representantes da instituição.

Após a realização do levantamento bibliográfico, da definição dos pressupostos teóricos, do aprofundamento, da coleta das informações, da aplicação das entrevistas e da análise dos documentos legais e normativos estudados, chega-se à fase descrita por Minayo (2009) como tratamento, análise e interpretação dos dados. Assim, Para a análise de dados, fez-se uso do processo descrito como triangulação de dados, que demanda a combinação, o cruzamento de fontes abrangentes, originárias de diferentes técnicas de coleta de dados, e a visão de vários entrevistados.

## **5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O suporte teórico para a análise da avaliação institucional baseia-se em Afonso (2000; 2010; 2013), Lehfeld et al. (2010) e Sobrinho (2002; 2003; 2008; 2010). O estudo da educação a distância tem como base Lima (2013; 2014a; 2014b), Moore e Kearsley (2010), e Peters (2004).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que a autoavaliação da EaD possua, de fato, um lugar na Universidade Federal de Goiás, é necessário, primeiramente, que a própria modalidade esteja institucionalizada. As

dificuldades em avaliá-la e inseri-la nos planejamentos de desenvolvimento são mais que reflexos da ausência de processos, entendimento e rotina dentro da UFG – demonstrando a ausência da institucionalização. Além disso, a não inclusão dos membros da comunidade acadêmica que fazem parte da educação a distância na autoavaliação configura um processo que necessita de desenvolvimento em seu próprio eixo (LEHFELD et al., 2010).

Uma metavaliação, no caso da Universidade Federal de Goiás, considerando a reavaliação do papel da EaD dentro da UFG, é um procedimento essencial para que os trabalhos da Cavi se tornem mais completos e abrangentes. Dessa maneira, mais do que aguardar os humores do governo federal para novos financiamentos a distância, os cursos devem ser incorporados no orçamento da Universidade Federal de Goiás – como resultados dos diagnósticos levantados pelo processo de autoavaliação institucional –, que deve também solicitar professores e técnico-administrativos específicos para cada área. Assim, com seus representantes legítimos, a modalidade poderá evoluir, trazendo uma EaD de qualidade para a Instituição.

## **6 REFERÊNCIAS**

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência**. 2010. Disponível em: . Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2017

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2017.

LEHFELD, Neide Aparecida de S.; GABARRA, Manoel Henrique C.; COSTA, Caetano da; SOUSA, Yara Teresinha Correa S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010. Disponível em: . Acesso em: 5 jul. 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do estado**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. 286 p. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. 2014a. Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014b. Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003. Disponível em: . Acesso em: 2 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. \_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência e Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância – uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação – políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008a. p. 193-207. Disponível em: . Acesso em: 24 ago. 2017.



\_\_\_\_\_. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: . Acesso em: 1º ago. 2017.

# **ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS – (2006-2016) – INVESTIGAÇÕES SOBRE O PROPOSTO E O REALIZADO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Doutoranda 14ª turma: Flávia Osório da Silva  
Orientadora: Profª Dra. Miriam Fábila Alves  
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

A pesquisa, **Escolas Estaduais de Ensino Fundamental de Tempo Integral em Goiás – (2006-2016) – investigações sobre o proposto e o realizado no município de Goiânia**, tem como objetivo investigar e analisar a organização do tempo pedagógico, dos espaços escolares e a construção das políticas escolares definidas no Projeto Político Pedagógico das seis escolas estaduais de Goiânia que iniciaram no ano de 2006 e continuam com o tempo ampliado até o ano de 2017.

Essa pesquisa será realizada com base na ótica dos sujeitos envolvidos no contexto da ampliação do tempo escolar. Utilizaremos como referência metodológica para o estudo, a pesquisa qualitativa, aplicada, do tipo estrutural considerando os processos de estudo e explicativa considerando o nível de interpretação, conforme tipologia definida por Abramo (1979). Nessa perspectiva, a pesquisa estrutural realiza uma análise sistemática da forma, do funcionamento, dos elementos e suas inter-relações, da dinâmica interna de um fato, de uma instituição, de uma comunidade, de uma sociedade, enquanto a pesquisa explicativa compreende a descoberta de uma lei científica e exige um tratamento metodológico mais rigoroso, e a formulação e a verificação de hipóteses. (ABRAMO, 1979)

A proposta é utilizar como instrumentos na coleta de dados a entrevista semi estruturada, o questionário aberto, a observação livre e as rodas de conversa. Segundo Triviños (1987, p. 138) esses são instrumentos do pesquisador que “considera a participação do sujeito como um elemento de seu fazer científico.” Esse tipo de coleta de dados exige cuidado especial do observador com relação às anotações de campo. Utilizaremos a proposta de triangulação dos dados indicada pelo autor, pois no primeiro aspecto abordaremos as percepções dos sujeitos colhidas na pesquisa de campo, no segundo ângulo do enfoque serão os elementos encontrados na pesquisa bibliográfica disponíveis em documentos, legislação, dados estatísticos e imagéticos. E, no terceiro aspecto, formando o triângulo, abordaremos as questões históricas, econômicas, políticas e sociais do macro-organismo social do sujeito.

Para a pesquisa qualitativa a fase da coleta de dados é fundamental. Para Abramo, (1979, p. 78), “o observador da realidade social é um ser social, e sua observação estará

sempre condicionada pela sua localização espacial e temporal.” Assim, na pesquisa qualitativa social o objeto se apresenta diferente das ciências naturais, quando há o predomínio das propriedades físicas, nas ciências sociais o objeto manifesta-se por meio da “criação, da existência e da transformação de grupos, relações, instituições, comportamentos, valores ideias, ações individuais e coletivas, reações pessoais, etc.” Deixando claro, a observação humana, é sempre estabelecida pelas relações entre o sujeito observador e o objeto observado. Triviños (1987, p. 137) reitera “que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas estanques [...] a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta em seguida, é veículo para nova busca de informações.”

Quanto à fase da análise e interpretação dos dados coletados, utilizaremos o método de análise de conteúdo, procuraremos elaborar uma síntese analítica e sistemática das informações colhidas na pesquisa, buscando de acordo com Abramo (1979, p. 85-86), seguir alguns passos:

1º passo: constituído pelas tentativas de explicação do fenômeno, através da demonstração das relações existentes entre fenômeno e algum ou alguns fatores antecedentes ou independentes.

2º passo: é composto pelos testes de validade da explicação que foi demonstrada; esses testes podem ser feitos com numerosas variáveis e têm por objetivo principal eliminar os resultados espúrios(...).

3º passo: é a elaboração da análise propriamente dita. Segundo Hyman, Hendall, Lazarsfeld e outros autores essa elaboração da análise é feita em três níveis: a) interpretação [...]; b) explicação [...]; e c) especificação [...].

No contexto do método de análise de conteúdo, a interpretação dos resultados da pesquisa será feita considerando o método dialético “que procura descobrir os elementos essenciais do movimento permanente da sociedade e como esses elementos operam num determinado contexto histórico concreto”. (ABRAMO, 1979, p. 87)

O tema educação integral não é novo ou surgido nos últimos anos no cenário educacional. Gramsci (2001), em oposição à reforma Gentile, na Itália, em meados do século XX, defendia uma escola única, para todos, de sentido humanista, destinada a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral, bem como de educar para a vida de forma completa, plena, integral. Para o autor, é na infância que a formação humana é determinada. É na idade antes da puberdade que se determina se o desenvolvimento da criança será pleno, completo, integral. É também nessa fase que os fatores determinantes nesse processo – a disciplina, a cultura e a responsabilidade – se revelam e a criança se desenvolve como pessoa integral, coletiva, autônoma, consciente e livre. Destes pressupostos vem a defesa da importância da escola e da família em orientar as crianças.

No Brasil não seria pertinente falar em educação integral sem voltar à matriz histórica sobre seu debate, concebida a partir do pensamento de Anísio Teixeira que sendo um dos vinte e seis signatários do Manifesto dos Pioneiros, desejava concretizar uma escola que oportunizasse aos alunos um “programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física” (TEIXEIRA, 1971, p. 78).

A relação entre uma educação entendida como integral e a ampliação do tempo escolar não significa, automaticamente, a qualidade de ensino que se espera para a educação pública brasileira, ou seja, nem sempre ampliar quantitativamente o tempo do estudante na escola resulta numa ampliação igualmente qualitativa desse tempo. Para Cavaliere (2009, p. 94):

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa?

Corroboramos com a concepção da autora de que a ampliação quantitativa do tempo escolar tem se fundamentado mais em atividades esparsas, relacionadas às funções diversas legadas à escola, ao invés de investir em ações que promovam a construção de uma educação integral, voltada para o fortalecimento da constituição do estudante como cidadão no espaço escolar. Ainda, a questão colocada por ela sobre as intenções que estão por trás dessa nova configuração educativa, nos instiga a investigar mais sobre o tema sob essa ótica.

Nesse contexto de precarização da educação, é a instituição escola que recebe novas tarefas, como de assistente social, de psicólogo, de médico, etc., retirando-a do seu papel de ensino, simulando que o que fracassa é o ensino e não os problemas sociais, econômicos e de saúde. Algebaile (2009, p. 26) afirma que a escola está numa condição de “posto avançado do estado”, uma complexa expansão que a autora defende a tese que:

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia da presença” em outros âmbitos da vida social. (ALGEBAILLE, 2009, p. 26)

De acordo com Algebaile (2009), o estado amplia a esfera de atuação da escola e de suas funções, mas essa ampliação não é para aumentar a qualidade social do ensino, mas sim para diminuir a importância da escola. Para a autora, a escola se empobreceu quando “seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópica e seletivamente os problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino” (p. 331).

Não é de hoje que a escola realiza outras funções além da função de sistematizar conhecimento, promover o acesso à cultura, etc. É preciso analisar a sua formação histórica para compreender que ela é uma instituição social com inúmeras significações e dimensões que extrapolam certos limites. Nesse sentido, é importante verificar, nas políticas públicas educacionais, a hipótese da ampliação do tempo na escola não significar ampliação de aprendizagem para os alunos, até que ponto não está se ampliando apenas o assistencialismo?

O documento final da Conae/2010 teve como base a concepção de educação de qualidade como direito social, defendeu o fortalecimento da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as com garantias de universalização do acesso, da ampliação da jornada escolar e da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades.

No Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a ampliação do tempo integral é definida na Meta 6, uma das metas estruturantes para a garantia do direito à educação com qualidade, e, apresenta o programa Mais Educação, disposto no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, como a principal estratégia do governo federal para a ampliação do tempo da jornada escolar na educação básica. O programa Mais Educação define como educação integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais, desde que essas atividades sejam desenvolvidas sob a orientação da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos, bem como permite o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições locais.

Em 2016, o INEP apresentou o documento “Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016” que disponibiliza informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores das metas, a partir da discussão ocorrida no documento Linha de Base/2015. Em relação a meta 6 o documento indica que a meta já está sendo cumprida, considerando o número de matrículas em tempo integral já superior a 25% e o número de escolas superior a 50%. Todavia, tem que se analisar a construção dos indicadores em relação a esses dados. Na verdade, mesmo que a escola não

funcione em tempo integral, desde que um só aluno realize atividades extracurriculares em outra unidade, a escola é contabilizada como escola em tempo integral. O que pode gerar controvérsias sobre a forma como a meta está sendo avaliada.

Em Goiás, o discurso inicial do projeto da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) foi o de implantá-la a partir da escola que já existia, sem gastos com construções, mas com um projeto pedagógico adequado à comunidade escolar e com investimentos na formação dos professores, faz-se necessário pesquisar como o projeto da EETI tem se desenvolvido na escola no que diz respeito à gestão escolar, financiamento e organização curricular. Na Meta 3 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2025, aprovado pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, se definiu “ampliar a oferta da educação integral em cinquenta por cento (50%) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a vinte e cinco por cento das matrículas até o final da vigência do referido plano” (GOIÁS, 2015). No estado de Goiás, o PEE segue a meta definida no PNE, inclusive, considerando estratégias semelhantes para o alcance da meta. De acordo com os dados disponíveis no site da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), estão em funcionamento em tempo integral, até o mês de junho de 2017, 120 unidades escolares da rede pública estadual de ensino; uma rede composta por um total de 1090 unidades escolares.

A fim de desvelar a conjuntura em que se desenvolve essa proposta de ampliação do tempo escolar em Goiás, o problema que defino como central na pesquisa é analisar: Como estão funcionando, na ótica dos sujeitos envolvidos, as escolas estaduais de tempo integral em Goiás? Dessa problemática central desdobram-se em outras questões: Como os alunos, os professores e a comunidade escolar percebem essa proposta de ampliação do tempo escolar e como convivem com ela nos últimos dez anos? Que atividades são realizadas na escola? Como são organizados os tempos e os espaços pedagógicos? Que investimentos foram efetivamente aplicados no projeto de ampliação de tempo escolar em Goiás? Pode se configurar que há educação integral nessas unidades escolares ou se há apenas ampliação do tempo escolar? O que foi modificado nessas escolas ao longo de uma década?

Em relação à execução da pesquisa informamos que, nos dois últimos anos revisamos o projeto, realizamos a revisão da literatura por meio de uma revisão da bibliografia sobre o tema, bem como avançamos na questão da fundamentação teórica. Essa revisão bibliográfica foi feita utilizando a pesquisa Booleana, construímos um *script* e buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Education Resources Information Center o material bibliográfico para a pesquisa. Atualmente, estamos aguardando a aprovação no conselho de ética para realizarmos a coleta dos dados no campo. A aprovação está prevista

para até o dia 16 de novembro e a previsão é que a pesquisa de campo ocorra entre os meses de janeiro a julho de 2018; a qualificação está prevista para o mês de fevereiro de 2019 e a defesa para o mês de junho de 2019.

## Referências

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, Sedi (org.) *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo, T.ª Queiroz, 1979.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria V. *Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002.

CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás – PEE para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. *Diário Oficial*, Goiânia, GO, 27 jul. 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, Volume 2. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

# **A ESCOLARIDADE DAS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE-GOIÂNIA)**

Mestranda: Heloanny Araujo de Moraes Nunes

Orientadora: Diane Valdez

Coorientadora: Geisa Mozzer

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

A presente pesquisa, intitulada: “A escolaridade das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE-Goiânia)” surgiu, primeiramente, com inquietações a respeito dos direitos da criança e do adolescente ao disputar o cargo de Conselheira Tutelar na cidade de Aparecida de Goiânia, ocasião em que buscamos aperfeiçoar conhecimentos nesta área, pois já atuava na rede pública da mesma cidade com adolescentes oriundos da classe popular em um bairro de periferia<sup>1</sup>. Diante das inquietações, provindas das experiências citadas, foi possível aprofundar os estudos na área durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação/UFG. A pesquisa “O direito à educação: a relação entre conselhos tutelares e instituições educacionais.” possibilitou problematizar as relações estabelecidas entre os Conselhos Tutelares e instituições educacionais (voltadas à educação escolar) no que se refere à garantia do direito à educação, uma vez que ambos devem atuar nesse sentido<sup>2</sup>.

Após as experiências na universidade, no Conselho Tutelar e na escola pública, o tema nos chamou atenção ainda mais, pois, aparentemente, percebia-se certa falta de conhecimento das complexas questões em torno de adolescentes em conflito com a lei, especialmente no que se refere à privação de liberdade. As medidas socioeducativas, apareciam, no senso comum, como um sistema de impunidade para adolescentes que cometiam o ato infracional, sendo que estes/as eram pejorativamente identificados como pessoas portadoras de mau-caratismo natural além de outros adjetivos. Essa mesma sociedade, não leva em consideração que vivemos em um sistema social capitalista que,

---

1 A disputa para o cargo de conselheiro acontece por zona eleitoral. A eleição em questão aconteceu no ano 2013, e a zona eleitoral disputada foi a 145, composta por 37 bairros de Aparecida de Goiânia. A escola E.M.S.L.C está localizada no bairro Village Garavelo II, e atende alunos de 1º à 8º.

2 Monografia apresentada no ano de 2013, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Karine Nunes de Moraes, onde foi constatado que o Conselho Tutelar, tem o dever de fiscalizar para que sejam garantidos os direitos de crianças e adolescentes, dentre eles a educação. Criança ou adolescente sem matrícula, excluídos das instituições educacionais, sem frequência regular, sem aproveitamento adequado, com condutas inadequadas nas instituições educacionais, com sintomas de maus-tratos, são situações de atuação dos conselheiros, sempre com vistas à permanência e ao sucesso no processo educacional, essa ação dos conselheiros depende da ação ativa das instituições e seus membros para acionar o Conselho Tutelar em parceria contra violação desses direitos.



historicamente, se construiu e segue construindo sob desigualdades sociais, na qual a vulnerabilidade perpassa a realidade e, na maioria das vezes, a trajetória e inserção desses adolescentes no cometimento de crimes, acontece em função da vulnerabilidade social na qual estes se encontram, ou seja, a questão social, etnia, condições e outros elementos que os constituem são ignorados.

Nossa pesquisa nos leva a outro tipo de vulnerabilidade, ainda mais perverso, principalmente para a classe pobre, marginalizados socialmente, é a baixa escolaridade, fato que os tornam alvos do sistema de justiça penal. A naturalização da pobreza é associada à violência, ou seja, a intervenção do Estado não se faz para garantir os direitos de adolescentes filhos de trabalhadores pobres, mas sim para afastá-los do que se considera ‘sociedade’ de poucos. Não se leva em conta que a sociedade e as relações são produtos do homem social, e o sujeito é construtor dessa história, conforme registrou Marx:

Na produção de suas vidas, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX apud GADOTTI, 2003, p.19).

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 228, que toda pessoa menor de dezoito anos é penalmente inimputáveis. No entanto, essa inimputabilidade não implica em impunidade, uma vez que se é estabelecida as medidas de responsabilização compatíveis com a condição peculiar de desenvolvimento destes indivíduos. Sendo assim, como legislações específicas deste público, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>3</sup> (ECA/1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo<sup>4</sup> (SINASE/2012), apontam uma série de definições com um novo parâmetro de política de atendimento para adolescentes que cometeram infrações penais, baseando-se em um sistema de direitos e garantias do adolescente, definindo princípios, normas e critérios para a execução das medidas socioeducativas como previsto do ECA. Essas duas legislações, reconhecem sobre a privação de liberdade do adolescente autor de ato infracional, no entanto, ressaltam que esta sanção deve ser aplicada em situações específicas.

---

3 Legislação brasileira especial que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sendo criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade para efeitos desta lei.

4 O SINASE é a legislação nacional que regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

No contexto das unidades voltadas para a privação de liberdade<sup>5</sup> dos adolescentes em conflito com a lei, deve permanecer o caráter pedagógico, tendo como diretriz, esses dois documentos (Art. 8º, 12, 14 e 82 do SINASE e Artigo 124 inciso XI do ECA) garante a continuidade, ou retomada, da escolarização, com oferta educacional da escolarização básica, dentre outras atividades educativas. Esse adolescente que cometeu ato infracional e cumpre a Medida Socioeducativa de internação, está privado da sua liberdade, e não privado de outros direitos, dentre eles o desenvolvimento pessoal e social, espaço onde é inserida a prática educacional. Garantir a educação em ambiente escolar para crianças e adolescentes da classe popular, é um desafio histórico, pois o debate sobre qualidade e acesso ao conhecimento, é longo e não cessa. Garantir a mesma educação em um ambiente de privação de liberdade parece ser ainda mais complexo, pois as mudanças efetivas na concepção e operacionalização das propostas educacionais, sobretudo para esse público, após tantos anos da (re) formulação das leis, não parece constar na pauta que enfatiza o direito de adolescentes ao conhecimento escolar.

Sabe-se que, o acesso à educação faz parte da construção de cidadania do indivíduo social, a afirmação como direito de todos faz parte desta construção, não só por estar escrita como direito de todos, mas na igualdade de condições e oportunidades. Diante da literatura acadêmica sobre o tema<sup>6</sup>, nota-se que grande parte de adolescentes que cometeram atos infracionais, estavam afastados da escola, motivações que os levaram a abandonar os estudos, passa pela questão social e outros motivos que não se resumem na falta de vontade ou outras iniciativas que culpabilizam a família ou os meninos e meninas que desistem da escola.

Com esses dados de evasão escolar de adolescentes que adentram nas unidades socioeducativas de internação constatados em outras pesquisas, assim como a legislação que garante a continuidade da educação neste ambiente, essa pesquisa tem como objeto de investigação a educação escolar de um grupo de meninas adolescentes que cumprem medida

---

5 Medidas de privação de liberdade: Semiliberdade - o adolescente permanece na unidade de internação durante os dias da semana e é liberado para estar com a família nos finais de semana; e a Internação – sendo ela provisória, aplicada antes da sentença, ficando internado provisoriamente por 45 dias, e após a sentença, internação por até três anos, sendo reavaliada a cada 6 meses.

6 VOLPI (2015) apresenta uma pesquisa realizada pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-(DF) indicando que a grande maioria dos adolescentes pesquisados em privação de liberdade a, 96,6% não concluiu o ensino fundamental, analfabetos é de 15,4%, concluíram o 2º grau 0,1%, (07) de um total de 4.245.

socioeducativa em regime de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE-Goiânia)<sup>7</sup>.

Os problemas que norteiam esta pesquisa se constituem nas seguintes questões: As adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa no CASE, apresentam um histórico de evasão escolar anterior a entrada na instituição? O direito ao conhecimento em ambiente escolar é garantido neste espaço conforme aponta a legislação nacional e estadual? Em que condições se dá o acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico no ambiente escolar para as adolescentes privadas de liberdade? Qual é o tempo dedicado e materializado no ambiente escolar proposto pela legislação e pelo CASE?

O objetivo geral da pesquisa é o de identificar, a partir da análise dos dados, como se dá o formato da educação proporcionado para as adolescentes pelo CASE-Goiânia no interior dos contextos de direito, acesso, promoção intelectual, aprendizagem, metodologias de ensino, sociabilidades e outros elementos que fazem parte das funções da escola. Pretende-se também identificar as articulações e o papel dos diferentes órgãos do sistema de garantia no que se refere à oferta, estrutura, execução, controle e avaliação da educação escolar no contexto da Medida Socioeducativa.

Esta pesquisa terá caráter qualitativo, já que a nossa investigação não se baseia em representatividade numérica, mas, sim, a configuração e materialização da educação escolar no processo de internação das adolescentes. Conta ainda com uma revisão bibliográfica, análise de documentos específicos do sistema socioeducativo (Brasil e Goiás) e coleta de dados por meio de entrevistas com as adolescentes, professores e dirigentes. Os resultados dos dados serão interpretados dialeticamente considerando-se as determinações históricas, econômicas e políticas que envolvem o tema.

Dentre o conjunto de obras marxistas, podemos ver indicações relevantes para problematização da categoria educação no âmbito de uma sociedade dividida em classes, portanto elegemos o materialismo histórico dialético como método de análise deste fenômeno complexo. Acreditamos que a educação escolar é um processo, e que não poderá ser analisado

---

<sup>7</sup> Inicialmente a proposta de pesquisa eram os 3 centros de internação localizados na cidade de Goiânia, sendo eles o Centro de Internação Provisória-(CIP), o Centro de Internação de Adolescentes-(CIA)- e o Centro de Atendimento Socioeducativo-(CASE). Como delimitação da pesquisa, nosso campo empírico hoje se concentra no CASE-Goiânia destinada ao atendimento dos adolescentes de ambos os sexos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, por um período máximo de três anos por reiteração de no cometimento de infrações graves, localizada no Conjunto Vera Cruz I, Goiânia-Go, ligado à Secretaria de Estado de Cidadania e Trabalho ao Grupo Executivo de Apoio a Criança e ao Adolescente (GECRIA), o grupo responsável por coordenar e operacionalizar as políticas públicas para crianças e adolescentes em conflito com a lei no estado de Goiás.

sem levar em conta os comandos resultantes da organização do sistema capitalista atual. A produção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico pressupõe ir além da aparência do fenômeno em estudo, buscando revelar as relações que o fazem ser como é, captando as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado. Essa pesquisa exige análise crítica do objeto, que é a educação escolar das adolescentes, e o:

[...] materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

A concepção materialista funda-se na dialética da realidade, uma vez que a realidade social é uma realidade determinada, por alguma razão, com fatos e relações específicas que os idealizam, por meio de uma causalidade, e as explicações destes fatos e relações só pode existir de conseguirmos compreender o que as determinam. Pensar nossa realidade de investigação envolve as políticas educacionais brasileiras, e que elas fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado, mas sim considerando que para a formulação e implementação dessas políticas, estão envolvidos os interesse econômicos, políticos e ideológicos da nossa sociedade, trazendo ainda a necessidade de compreender o que significa essa política educacional, e refletir a lógica global do sistema do capital que orienta a sociedade e o Sistema Socioeducativo no sentido real de materialização.

### **Considerações finais**

Além das disciplinas cursadas (PPGE) e a participação em eventos científicos, até o momento foi concluído o Capítulo I que resultou da revisão bibliográfica feita no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>8</sup>. O acesso e leitura de quarenta e duas dissertações possibilitou sistematizar nosso estudo por meio de categorias temáticas, sendo elas Educação/Escolarização/Ensino, Menor e Privação de liberdade. Após acessar as dissertações completas (não só o resumo), produzimos quadros tendo como objetivo a sistematização dos trabalhos para ter uma visão horizontal de temas, subtemas, métodos, análises, áreas, problemas, concepção teórica, conclusões e outros dados.

---

<sup>8</sup> Durante o levantamento foi possível obter a versão digital de algumas obras, e outras sendo necessário buscar junto ao banco de dados online da universidade e programa ao qual se vinculou a mesma. Com esse material em mãos, realizei a triagem, e leitura dos trabalhos de modo a certificar-me se eram adequadas aos meus propósitos de pesquisa.

Com as informações sistematizadas, levando em conta as aproximações entre os objetos das dissertações, foi possível ter uma ideia de como a escolarização tem sido ofertada para adolescentes privados de liberdade em conflito com a lei, diante de métodos, metodologias, recortes e concepções teóricas das pesquisas. Nessa revisão, constataram-se poucas pesquisas que trabalharam a educação de meninas que cumprem medida socioeducativa de internação e outros estados do Brasil e nenhuma em Goiás, o que nos levou ao recorte de gênero, educação das meninas, conforme aponta o texto. O conhecimento trazido neste movimento nos trouxe ainda mais provocações, indagações e possibilidades de construção desta pesquisa, consideremos a validade de uma revisão para ampliar o conhecimento sobre o tema e suas complexidades.

No que se refere à segunda parte, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UFG e autorização da pesquisa pelo juizado da Infância e Juventude de Goiânia, a coleta de dados no CASE-Goiânia. Até o momento, realizamos três encontros no espaço com as adolescentes, optou-se recorrer à técnica de grupo focal como um possível recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais deste determinado grupo. Como parte destes momentos, propomos oficinas em que as meninas estavam livres para expressar seus sentimentos sobre a escola. Os dados já foram transcritos e estão categorizados para as análises que serão realizadas posteriormente. Estimamos que a qualificação deva ocorrer no mês de dezembro de 2017.

## **Referências**

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.594 - Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília, DF: Senado, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPI, Mário. (org). **O adolescente e o ato infracional.** 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

# MEMÓRIA E HISTÓRIA DE TERRITÓRIOS DE CONFLITOS SOCIAIS NO CAMPO EM GOIÁS: PROCESSOS EDUCATIVOS E A FORMAÇÃO POLÍTICA DE LIDERANÇAS.

Joyce de Almeida Borges.  
Orientador: José Paulo Pietrafesa.

## Problemática

Este projeto parte da premissa de que os conflitos sociais se fizeram presentes nas disputas territoriais brasileiras envolvendo hegemonias, embates de classes e resultando em violências sociais<sup>1</sup>. (OLIVEIRA, 1988) A resistência camponesa não é recente no Brasil. Está presente desde os primeiros movimentos territoriais, já compostos pelos povos indígenas, no início da colonização. Esta resistência cultural, política e econômica estende aos quilombolas e demais territórios que se construíram a partir da necessidade de liberdade física e da necessidade de terra para o trabalho livre. (FERNANDES, 2005).

Posteriormente, os conflitos agrários ganham outras dimensões. Em Goiás a luta pela terra também foi conflituosa, a partir do século XVIII, no qual com a chegada dos bandeirantes os povos indígenas Goyá, Kayapó, Xerente, Xacriabá foram desterritorializados, aldeados e dizimados (TEIXEIRA NETO, 2005). Mais tarde, o Movimento messiânico de Santa Dica, em Pirenópolis (1923-1925), o Movimento de Trombas e Formoso (1948-1964) no norte do Estado, na luta pelo abaixo do arrendo, a presença de posseiros em vários municípios, etc. E hoje esses movimentos se expressam em contrapartida a lógica do agronegócio, da produção de cana de açúcar, das carvoarias, das plantações de eucaliptos, as usinas hidrelétricas etc. (THOMAZ JUNIOR, 2004).

Assim, esta tese busca identificar como os sujeitos hoje atuam em movimentos sociais e como se tornam protagonistas de lutas coletivas no campo. Analisar a relação entre as lideranças do passado e do presente, as motivações, os aprendizados, as disputas territoriais serão o foco desta pesquisa. Neste bojo, a memória destes conflitos sociais surge nas análises, como reafirmação deste processo de violência vivido pelos sujeitos do campo, como denúncia e como resultado de uma pesquisa que se soma a outras, visibilizando sujeitos, processos educativos, relações de poder e territórios. Em relação à problemática apresentada, questionamos: os movimentos sociais do campo contribuíram para a redefinição de visões de

---

<sup>1</sup> Este projeto é vinculado à linha de pesquisa: Movimentos sociais, Trabalho e Educação e está vinculado a um projeto maior “Memória e história: análise dos conflitos sociais no espaço rural em Goiás, Mato Grosso e Paraná (Pré 1964 e pós 1964)”, cadastrado na Diretoria de Pesquisa do CNPq.

mundo de seus sujeitos? No desenvolvimento das ações diretas de enfrentamento entre capital agrário e camponeses ocorreram registros históricos de algum tipo de violência física ou simbólica? Neste processo, como se posicionaram e quais atores lhes deram suportes? Existe uma relação entre as lutas sociais no campo do período que antecede o golpe de 1964 com as lutas posteriores? Por quê? Como se dá esta relação? Como os movimentos sociais que iniciaram as disputas territoriais no campo em Goiás contribuíram para as lutas que acontecem hoje? E as memórias destes sujeitos, como apresentam tal realidade?

### **Fundamentação teórica: tese e hipóteses.**

São vários os motivos que levaram a ocorrência de conflitos no campo no Brasil e em toda a América Latina. A partir da década de 1940, em Goiás, com o avanço da modernização da agricultura, as estruturas fundiárias não se rompem e conservam desigualdades, concentrações de terras, renda e formas de violências. (MARTINS, 1986) Em contrapartida houve ações de formação e de mobilizações sociais articuladas pelas entidades de disputas pela terra em Goiás. Estas ações serão analisadas nesta pesquisa a fim de entender os processos educativos envolvidos e as memórias dos sujeitos protagonistas estabelecendo uma relação com os conflitos territoriais hoje. Goiás é um estado que tem em suas relações sócio-econômicas o capital agrário como força hegemônica, fazendo do agronegócio o principal meio de organizar o trabalho. (PIETRAFESA, 2014)

Historicamente o latifúndio (fonte dos mecanismos de coesão e coerção social) constituiu-se como palco de conflitos sociais no espaço rural que se territorializaram em diferentes municípios sob as ações dos sujeitos que se organizavam por meio de diversos movimentos sociais, pastorais e associações de produtores. É inegável que parte dos sujeitos envolvidos em movimentos coletivos de luta e resistências, de embates territoriais teve suas histórias silenciadas mediante uso da força estatal e privada existente à época e também posteriores aos conflitos.

Assim, a tese que defendemos é que as disputas territoriais em Goiás possibilitam a construção de novas visões de mundo (saberes) dos sujeitos envolvidos. E que estas novas concepções foram elementos fundantes para a permanência na luta pela terra e por territórios em Goiás, redefinindo modos de vida, produção, aspectos políticos e culturais no campo. Por meio desta pesquisa, buscamos visibilizar parte da história e da memória de conflitos sociais vivenciados por estes sujeitos. Neste processo que envolve a questão agrária no Brasil e em Goiás, entende-se que diferentes entidades contribuíram para fortalecer os saberes sociais em

disputas territoriais em vários municípios goianos. Deste modo, defendemos a hipótese de que a atuação de diferentes atores e sociais, como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, as Igrejas Cristãs, os Partidos Políticos foram fundamentais na instrumentalização dos sujeitos no campo. Esta instrumentalização contribuiu para que o protagonismo dos sujeitos se materializassem a partir da vivência nos conflitos de terras.

Partimos do pressuposto de que a luta política, o cotidiano, as ações coletivas educam os sujeitos (PESSOA, 1998). possuem aparatos pedagógicos para a formação dos sujeitos, como nos esclarece Gohn (2001) e Cruz (2004). Os saberes produzidos pelos processos de luta das lideranças envolvidas interessa-nos nesta pesquisa. O saber corresponde a determinados interesses e por isto, contém uma questão de poder e dominação como nos explica Grzybowski (1986, p. 50): “Por “saber social” entendo o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses”. Assim, nesta pesquisa, optamos pelo conceito de saber social, por este abarcar os pressupostos educativos. Partimos do pressuposto que quem vivencia os movimentos coletivos manifesta novas atitudes a partir do cotidiano de luta no contexto de formação e atuação em territórios no campo em Goiás.

Por fim, as forças hegemônicas, e seus representantes, pouco se interessavam em tornarem públicos os atos de violência sofridos por militantes camponeses, lideranças sindicais, e lideranças de organizações envolvidas em conflitos sociais do campo. Neste sentido propomos retomar as memórias e as histórias dessa população e suas principais lideranças, a fim de tornar visível um passado marcadamente violento e que denuncie as injustiças postulada a estes sujeitos. Nosso recorte temporal, portanto se refere aos conflitos ocorridos entre os anos de 1940 a 1964 (ligas camponesas e outras formas de resistências) e pós 1964, com a reorganização sindical de trabalhadores rurais e, criação de novos movimentos sociais no campo. Nesta pesquisa nos debruçaremos com maior vigor aos movimentos sociais do campo, em 2017, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Corumbá de Goiás e o movimento Terra Livre (TL), territorializado em acampamentos do município de Faina.

### **Síntese provisória: o território, os movimentos sociais e os caminhos da pesquisa.**

O território é uma das categorias da Geografia utilizadas nas reflexões teóricas que buscam entender os questionamentos da Geografia Humana no que se refere aos conflitos sociais, disputas entre classes, explorações de recursos naturais, movimentos políticos,



migrações, modos de vida, identidade etc. Santos (1996) em seus estudos territoriais ressalta os aspectos materiais desta categoria, a categoria território nos auxilia neste estudo porque ela revela as disputas entre atores sociais, manifesta histórias e memórias no campo, e é símbolo maior das articulações políticas, discursivas e operantes no que se refere às construções de saberes sociais no processo de luta pela terra, na consolidação de assentamentos em Goiás, nas disputas por ideais e ações promovidas por partidos, associações e sujeitos ligados as Comunidades Eclesiais de Base. Para Santos (1996) o uso do território é interessante à análise social, sua historicidade, a relação do local com o global em sua construção, as ações dos agentes internos e externos, as relações políticas e econômicas, as redes, o tempo, as horizontalidades e verticalidades, as hierarquias, as normas, as desordens, as informações, o coletivo, os conflitos e as contradições. Para este autor interessa como o neoliberalismo exerce poder nos territórios bem como a globalização sob a ação dos atores hegemônicos, colocando em xeque as resistências dos sujeitos e as especificidades dos lugares.

Raffestin (1980) revela que as relações territoriais são marcadas eminentemente pela territorialização do poder. As relações de poder criam as disputas territoriais, por recursos naturais, por autonomia, por controle territorial. No entanto, em ações de conflitos territoriais percebemos como os grupos que obtêm a conquista do território são aqueles que possuem maior poder, força, ações que refletem em domínio, a exemplo das conquistas dos territórios indígenas. Contudo, no caso dos territórios no campo de disputa pela terra onde os camponeses particularmente apresentam em tese menor poder político, como são capazes de conquistar seus territórios e demarcarem suas bandeiras de luta e posse da terra? Quais os instrumentos que os permitem produzir seus próprios territórios e suas organizações sociais? Em Goiás, Pessoa (1999) descreve como os camponeses se posicionaram contra os latifúndios e como se tornaram protagonistas na reconfiguração de seus territórios, fato que pode ser exemplificado pela presença de inúmeros assentamentos goianos.

Sobre o conceito de movimentos sociais do campo, compartilhamos do olhar de Svampa (2010, p. 101), uma das estudiosas de movimentos sociais na América Latina nos países da Bolívia, México e Argentina. Para esta autora os movimentos sociais da América Latina têm sido marcados na contemporaneidade por algumas características expressivas: “Su expansión, tanto en el ámbito de la comunicación alternativa, la intervención artística y la educación popular, constituye una de las características más emblemáticas de las nuevas movilizaciones sociales.”

Com base na corrente de análise dos Movimentos Sociais Europeus nos amparamos para compreender os Movimentos Sociais em Goiás, uma vez que os estudos do francês Alain

Touraine (1985) e do sociólogo italiano Alberto Melucci (1996 *apud* Alonso 2009) que concebem os sujeitos sociais dos movimentos como agentes dinâmicos capazes de aprender coletivamente e construir ações críticas. Para estes autores os movimentos sociais são indispensáveis e são formas de ações coletivas, porém, não são capazes de provocar mudanças sociais por si mesmos. Todavia, Touraine também concorda que o individualismo exacerbado da sociedade atual interfere diretamente na organização social dos movimentos.

Buscamos também em autores como Melucci, (*apud* GOHN, 1997) que discute como a autonomia e a ideologia são categorias centrais para entender os movimentos hoje, pois é a partir delas que se é possível traçar estratégias para o próprio movimento, sua reprodução, suas ações coletivas. Este autor assim como Touraine (1985) também percebe a importância das lideranças para a construção da identidade coletiva e da práxis transformadora, assim como pode ocorrer entre os processos formativos a serem investigadas nesta pesquisa.

As fontes materiais de pesquisa para a busca de informações históricas estão sendo obtidas no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, na Comissão Pastoral da Terra Nacional e Regional, localizada em Goiânia. Realizamos levantamentos dos conflitos no campo ocorridos no Brasil após o golpe militar de 1964 por meio dos Cadernos de Conflitos da CPT, o Relatório da Comissão da Verdade.

Realizamos pesquisas em atas e cartilhas de sindicatos nos municípios de Goiânia, Itapuranga, Carmo do Rio Verde, Uruaçu e Goiás. Buscamos encontrar dados e leituras de trabalhos anteriores vinculados a luta pela terra em Goiás em pesquisa de teses, de dissertações, em poesias, reportagens e jornais. Construímos ainda, um mapa com os municípios a serem estudados no processo de luta pela terra em Goiás.

Em termos gerais dos passos metodológicos de construção da pesquisa, realizamos entrevistas com 5 líderes sindicais, nos municípios de Goiás, Carmo do Rio verde, Goiânia, Itapuranga e Uruaçu. Entrevistamos também 5 lideranças religiosas e pastorais, no município de Goiás, Itapuranga e Orizona. Entrevistamos 3 líderes do Movimento dos Trabalhadores Rurais de Goiás, e 15 acampados no município de Corumbá de Goiás que fazem parte do MST. E entrevistamos um líder do primeiro assentamento do Mosquito localizado no município de Goiás.

Conseguimos realizar o sumário, a escrita do primeiro e segundo capítulo da tese. O orientador realizou a leitura e correção desta parte do material desenvolvido. O terceiro capítulo já possui alguns dados rascunhados de disputas territoriais no campo no Brasil e números ligados a violência no campo em Goiás. E o quarto capítulo, encontra-se encaminhado também, porque parte do trabalho de campo a ser realizado com o Movimento

dos Trabalhadores Sem Terra de Corumbá de Goiás, foi feito durante um Curso de Formação do movimento, realizado em Dezembro de 2016.

## Referencias

ALVES, Amone Inácia. *A formação de trabalhadores rurais pela Comissão Pastoral da Terra - CPT*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, v. 1, p. 91-101, 2011.

CRUZ, José Adelson da. *Movimentos sociais e práticas educativas*. In: Revista: inter-ação. jul/ dez, 2004. UFG: Faculdade de Educação. P. 175-185.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. P. 01-08. Disponível em: [www.culturavozes.com.br](http://www.culturavozes.com.br). Acesso em: 10/08/2014.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Revista: contexto e educação. Ijuí. Ano 01. N°4. Out/dez, 1996. P.47-59.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. SP: Loyola, 1997.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petropolis: Vozes, 1986.

MITIERO Junior, Marco Antônio. *A ação territorial de uma igreja radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra na Paraíba*. Tese de Doutorado. UFPB, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A geografia das lutas no campo*. SP: Contexto, 1988.

PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiania: Editora da UFG, 1999.

PIETRAFESA, José Paulo. **Região Centro-Oeste**: Trombas e Formoso; Sebastião Rosa da Paz e Nativo da Natividade de Oliveira. In.: SAUER, Sérgio; SARAIVA, Regina C.F.; MEDEIROS, L. S.; VIANA, G.; PORTO, C.A. (coords.). *Relatório final: Violações de direitos no campo – 1946 a 1988*. Relatório da Comissão Camponesa da Verdade (CCV), Brasília, Senado Federal, 2014 (Relatório de pesquisa).

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Hucitec, SP: 1996.

SILVA, Valtuir Moreira da. *Trabalhadores rurais de Itapuranga: experiências da resistência e organização (1970-80)*. Dissertação de Mestrado: UFG, 2001.

SVAMPA, Maristella. *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. El cambio de época*. **Revista Oneworld Perspectivas**. Alemanha: Editorial Board, 2010. 26 p.

THOMAZ JUNIOR, MENDONÇA, MARCELO. *A modernização da agricultura nas áreas de Cerrado em Goiás (Brasil) e os impactos sobre o trabalho*. Boletín del Instituto de Geografía. N° 55, 2004. P. 97-121.

# MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: MULHERES E DITADURA MILITAR

Keides Batista Vicente

Diane Valdez

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Dinter UEG/UFG

Na história recente do Brasil é possível observar as disputas de narrativas dos fatos e com isso a construção oficial de um passado que tende a excluir a participação de grupos sociais, construir uma perspectiva de narrativa que tende a descaracterizá-los, silenciá-los e esquecê-los. Assim voltamos nosso olhar para o período da ditadura militar, uma história construída e reconstruída com base em disputas de memórias, construções de justificativas políticas e de ações, silenciamento de fatos, confrontos entre a história e a memória oficial, além de outros movimentos.

As formas de controle dos sentidos do passado, a disputa pela imortalidade do fato histórico, a necessidade de materialização de poder político de um grupo através de monumentos, sons e imagens, e a compreensão de que o relato é sempre do vencedor, nos leva a problematizar o dever e o direito a memória. Se há uma lembrança construída sobre um fato, por exemplo, uma data comemorativa e uma personificação dos envolvidos, compreendemos que também há uma oficialização da história, um discurso que se percorre um tempo e um espaço e reafirma em documentos e monumentos, enfim uma relação de domínio e dominação. Encontramos então na história oficial uma seleção de memórias, de imagens e símbolos, que são construídos com uma intencionalidade, e transmitidos para uma determinada sociedade como “verdade” e não como uma interpretação de um fato.

No ano de 2006, defendemos no Programa de Pós-graduação em História Social (UFU) a dissertação “*Retratos de Goiás: memórias de ex-militantes estudantis goianos sobre a década de 1960*”. A pesquisa teve como objetivo analisar o período da construção da Universidade Católica de Goiás (UCG, atual PUC/GO) e Universidade Federal de Goiás (UFG) em consonância com a deflagração e consolidação da ditadura militar, a partir de relatos de memórias de ex-militantes secundaristas e universitários em Goiás. Para a realização da pesquisa e escrita do texto buscamos referencial metodológico na oralidade<sup>1</sup> e assim realizamos as entrevistas, a transcrição, a catalogação e análise dos relatos de participantes do movimento estudantil goiano. Também utilizamos as fontes disponibilizadas em três volumes de *Cadernos de Entrevistas* produzidas no ano de 1990 por um grupo de pesquisa da UCG que tinha como objetivo registrar a história do

---

<sup>1</sup> Portelli (2000); Garrido (1992); Amado e Ferreira (2000).

movimento estudantil goiano. O material de pesquisa foi estudado com base em um referencial teórico de análise e reflexões sobre o debate entre memória e história<sup>2</sup>. Para fazer a análise desses documentos nos apoiamos na historiografia que analisa o período citado<sup>3</sup>.

Com a pesquisa concluímos que os relatos de memórias dos participantes do movimento estudantil disputam um espaço da construção de uma história sobre a ditadura militar em Goiás e no Brasil, e foi possível constatar que há um leque de outros caminhos para compreender distintos movimentos em torno do referido período. Nos movimentos de oposição a ditadura militar em Goiás, percebemos a atuação de um grupo de mulheres, estudantes e professoras secundaristas e universitárias, organizadas em grupos vinculados à Igreja Católica, sindicatos, movimento estudantil, movimento social de educação de jovens e adultos e outros. Diante dessa constatação, surgiu o interesse em seguir investigando o período na perspectiva de reconhecimento e respeito aos que lutaram contra a ditadura militar.

Somado a isso, a Comissão dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Goiás, em março de 2012, convocou uma audiência pública em homenagem as mulheres anistiadas pela ditadura militar, momento em que o papel de dezesseis mulheres no processo de resistência e luta contra o estado ditatorial pós 1964 foram reconhecidos publicamente. A presença dessas mulheres neste evento social e político abriu um campo de possibilidades de problemáticas, hipóteses e percursos investigativos relevantes para a história local. Diante disso, a presente pesquisa foi se configurando e concretizando de forma viável e desafiadora, ao eleger o tema, recortamos-o em uma perspectiva teórica e metodológica que tentaremos registrar aqui, correndo o risco de não incluir todo o processo diante do limite de páginas.

Realizamos primeiro contato com o grupo de cinco mulheres que participaram da resistência a ditadura militar em Goiás, essas se mostraram interessadas e disponíveis para contribuir com seus relatos nesta investigação. O grupo social que pesquisaremos justifica-se pela constatação já anunciada por Rago (2013) no que se refere a um esforço desmedido por parte dos militares em controlar os sentidos do período da ditadura militar no Brasil. Isso pode ser observado através da eliminação de documentos e arquivos, de um processo de negação da participação e resistência de vários grupos militantes, da imposição de uma interpretação aos acontecimentos vividos e seus protagonistas através de uma literatura histórica própria e tendenciosa e, mais recente, de discursos políticos que valorizam a imagem e as ações de torturadores e a existência de manifestações realizadas por grupos conservadores que apoiam o retorno dos militares ao posto de governo da nação.

---

<sup>2</sup> Henri Bergson (1999); Marcel Proust (2003); Michel Pollak (1989); Pierre Nora (1931).

<sup>3</sup> Moreira Alves (1984); Gorender (1986); Dreifus (1981); Gaspari (2002,2003); Germano (2005); Mattos (1989); Reis Filho (1990), Ridenti (2000).

Diante destes aspectos a presente pesquisa torna-se necessária, pois para nós, trata-se do registro de uma resistência no passado que se configura em uma outra resistência no presente. No primeiro momento da pesquisa compreendemos que durante a ditadura militar ocorreu nos grupos socialmente organizados um processo de resistência as políticas de cerceamento de pensamentos e manifestações, já no presente a resistência<sup>4</sup> é reconhecida através dos relatos de um grupo de mulheres, ao esquecimento, silêncio e a elaboração de uma memória controlada e imposta pelos militares. Dessa forma, acompanhamos De Decca:

Arrancar os dominados do silêncio, significa também entender como esse silêncio foi produzido, isto é, como o proletariado foi derrotado não só na luta política, mas também suprimido pela visão ideológica constituída pelo exercício de dominação. (1994, p.69)

A história do século XX, nos alerta Rossi (2010, p.33), foi permeada por momentos em que se buscou esquecimentos, e para isso o uso da censura, apagamentos, ocultações, sumiços, condenações, retratações públicas, confissões de traições, declarações de traições, culpas e vergonhas “Primeiro, foram eliminados inúmeros seres humanos, depois, tentaram apagar os apagamentos, negar os fatos, obstaculizar a reconstrução dos eventos, vetar a contagem das vítimas, impedir a lembrança”. Destaca ainda, o mesmo autor, que no último século ocorreu, principalmente sobre temas e grupos políticos, uma busca por descaracterizar os personagens envolvidos, em que os que caíram em desgraça ou foram contrários a um determinado grupo, foram apagados da história, depois de ter sido eliminado moralmente e também fisicamente.

No caso da ditadura militar no Brasil encontramos esses espaços da história em conflito, e uma busca constante pela memória política entre militares e militantes, entre mortos, vivos e desaparecidos políticos. A nossa pesquisa se situa nesse debate, destaca-se primeiro o inaliável direito a memória, isto é, o não esquecimento dos fatos políticos, sociais e culturais e a busca por uma história em contraposição a oficial. Em seguida, salienta-se o dever de memória como reconhecimento da ação de vários grupos marginalizados e esquecidos e, principalmente, como alerta para que não ocorra novamente.

Entre a memória e a história, segundo Sarlo (2007), o passado é sempre conflituoso, pois nem sempre a história valida o que é narrado através de memórias. A memória e seus representantes desconfiam de uma reconstituição do passado que não coloque os direitos da lembrança como centrais, como exemplo os direitos de vida, de justiça e de subjetividade. Para a autora, a memória foi o dever da Argentina pós-ditadura militar e de grande parte dos países da América Latina, pois o

---

<sup>4</sup>O conceito de resistência será construído durante a pesquisa, pois a linguagem ganha centralidade e significados no tempo histórico, por manifestar uma experiência atemporal. Para Koselleck (1992) o conceito é uma palavra teorizada com referência ao trabalho com fontes, e a necessidade de teorização que difere um conceito de uma palavra. Para o autor o conceito deve ser interpretado a partir de uma relação diacrônica, passível de mudança durante o tempo.

testemunho é considerado como um instrumento jurídico e como reconstrução do passado que ocupa o espaço perdido das fontes destruídas pelos responsáveis, no caso os militares: “O testemunho possibilitou a condenação do terrorismo de Estado; a ideia do “nunca mais” se sustenta no fato de que sabemos a que nos referimos quando desejamos que isso não se repita” (SARLO, 2007, p.20)

Com base nestas constatações acreditamos que o método de pesquisa denominado pelos historiadores italianos como micro-história permitirá compreendermos o processo histórico denominado como ditadura militar, pois através desse método “... obtemos acesso ao conhecimento do passado, através de vários indícios, sinais e sintomas.” (LEVI, 1992, p.154). A proposta da micro-história é localizar na narrativa sobre um fato histórico algo que não foi percebido, não foi considerado na construção historiográfica ou na história oficial, e também de proporcionar uma inteligibilidade interativa com um contexto maior. Ao localizar o que não foi percebido na construção histórica a micro-história permite fazer dele uma ferramenta de inteligibilidade interativa com o marco e com isso a construção social.

Segundo Revel (1998) o micro aproxima o historiador do real, pois a microanálise revela detalhes antes não percebidos em um processo macroanalítico do fato histórico, tornando assim a análise histórica social mais enriquecida com a possibilidade da reciprocidade das escalas (micro e macro) e da localização de contextos que são evidenciados pelo recorte do tempo e do espaço propostos pela pesquisa. Na perspectiva do método proposto pela micro-história, buscaremos com a pesquisa, responder uma questão nevrálgica na historiografia goiana e nacional: Como um grupo de mulheres que estavam na universidade (professoras e alunas) em Goiás constroem suas memórias sobre a ditadura militar de forma a resistir o esquecimento e a memória oficial? E assim construir uma compreensão da história da ditadura militar a partir da microanálise de narrativas de mulheres, com indícios e pistas, de um espaço macro, construindo assim uma oposição a história oficial.

Desse questionamento e com a intenção de auxiliar a construção da resposta ao problema foram elaboradas as seguintes questões:

- Sobre a atuação das mulheres durante a ditadura militar no Brasil, quais recortes são enfatizados nas pesquisas acadêmicas de programas de pós-graduação?
- Como um grupo de mulheres recordam e compreendem a militância durante a ditadura militar no Brasil?
- Como essas mulheres relem o passado e criam sentidos para as experiências vividas durante a ditadura militar no Brasil? Que relações as mesmas construíram em seus sentidos femininos experimentados?
- Qual o espaço que essas mulheres ocuparam durante a ditadura militar e qual o papel das atuações profissionais nessa militância e opressão sofrida?

- Os espaços acadêmicos vividos por estas mulheres foram determinantes na construção de lugares de resistência durante o período militar?
- Tomada a distância do tempo que separa o passado e o presente, que sensibilidades femininas militantes foram vividas, revistas, reconstruídas e reformuladas nas memórias?

Com o tema recortado, a base teórica eleita e os problemas lançados, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema. Por meio de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação, o conhecimento torna-se acessível e pulverizado na sociedade, assim a academia, com suas pluralidades que a caracterizam, busca cumprir seu objetivo de colocar a disposição, no âmbito social, cultural e político as suas produções científicas.

Dessa forma, consultamos em bancos de dados da plataforma científica BDTD<sup>5</sup>, recorrendo a palavras chaves “ditadura civil-militar”, “ditadura militar”, “mulheres e ditadura militar”, pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, em diferentes instituições de ensino do Brasil. Com os resultados encontrados na referida plataforma foi possível compreendermos que as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras compõe uma memória científica sobre conceitos, métodos, documentação utilizada e com isso foi possível constatar quais os grupos sociais e políticos são enfatizados no período.

Como exemplo encontramos pesquisas que conceituam o pós-64 no Brasil como “ditadura civil-militar” ou “ditadura militar”, que enfatizam o período através da participação religiosa, dos movimentos de resistência no campo e nas cidades, os grupos e organizações políticas e estudantis, os espaços ocupados pela resistência ao governo como os sindicatos, as escolas e universidades. Conseguimos informações sobre os programas e universidades que as pesquisas sobre o tema são realizadas com maior frequência, e o número de pesquisadoras que abordaram a participação feminina durante a ditadura militar no Brasil.

Com o tema ditadura militar realizamos também uma pesquisa no acervo dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica. Com os resultados encontrados foi possível compreendermos como o referido período foi enfatizado cientificamente nas pesquisas e os grupos envolvidos no estado de Goiás, com destaque para a ênfase na participação da Igreja Católica, com os movimentos eclesiais de base, os movimentos de resistência no campo como a Guerrilha do Araguaia, mas também a utilização da literatura, cinema e teatro para compreender o referido recorte histórico.

---

<sup>5</sup>A Plataforma denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tem como objetivo, por meio de cooperação das instituições de ensino superior, isto, é, através do acervo dos seus programas de pós-graduação, integrar uma única base de dados com referências bibliográficas de teses e dissertações.



O segundo momento da pesquisa consistirá na realização de entrevistas com cinco mulheres que participaram da resistência a ditadura militar e que estavam nas universidades em Goiás. As questões serão apresentadas com antecedência para as participantes, e serão articuladas em três momentos. Primeiro as memórias sobre o período da militância contra os atos políticos instituídos pelo regime militar; em um segundo momento o questionamento refere-se ao processo de resistência com o endurecimento do regime militar com os atos institucionais, a perseguição aos militantes contrários ao regime; e por último a análise sobre o esquecimento que a história oficial tentou impor após o fim da ditadura militar.

Após as entrevistas realizaremos as transcrições que serão apresentadas respectivamente aos participantes da pesquisa, e assim procederão com a leitura e apreciação das narrativas da oralidade. Se o participante achar prudente a entrevista poderá ser realizada novamente e após a transcrição e apreciação do texto poderá selecionar o que poderá ser utilizado na elaboração da nossa análise. Com a transcrição das entrevistas será possível a organização em categorias de análise como memória, resistência feminina e esquecimento, e com isso discutir questões sobre gênero, participação política, história oficial, entre outros aspectos que os relatos dos entrevistados suscitar.

Reconhecemos o uso da oralidade como uma fonte, como bem ressaltou Garrido (1993, p.39), que nos possibilita “...não apenas se chegar a um conhecimento dos fatos mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu”. Por meio de depoimentos orais será possível que as mulheres envolvidas na pesquisa e que participaram da militância e resistência ao regime militar reconstruam suas memórias de atuação nesse contexto social e que elaborem uma história como atuantes e participantes do referido período histórico.

## REFERÊNCIAS

- DE DECCA, Edgar Salvadori. *O silêncio dos vencidos*. Memória, História e Revolução. São Paulo: Editora Brasiliense, 6ª ed, 1994.
- GARRIDO, Joan Del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p.33-54, Set92.
- KOSELLECK, Reinhart. “Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, nº.10, 1992, p. 134-146.
- LEVI, Giovanni. "Sobre A Micro-história". In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Págs. 133-162. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- RAGO, Luzia Margareth. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções das subjetividades*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.
- REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas – A experiência da Microanálise*. FGV: Rio de Janeiro, 1998.
- ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento*. Seis ensaios da história das ideias. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: UNESP, 2010.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

# AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CORPO

Kelly Cristiny Martins Evangelista

Orientador: Tadeu João Ribeiro Baptista

Linha de pesquisa: Cultura e processos educacionais

Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa Do Estado de Goiás – FAPEG

## Introdução

Existem diversos estudos que apontam interesse em descobrir as profundidades do corpo. Oliveira (2000) se refere a ele como um elemento central no processo de escolarização, entendendo a mesma como resultado de um projeto de modernidade que se relaciona com o interesse ocidental de civilização. Segundo Louro (2000), pedagogias contemporâneas são processos pelos quais os sujeitos são marcados por conceitos. Criam-se padrões, permitindo que as diferenças sejam expostas, negadas, portanto, os discursos e a cultura são instrumentos que viabilizam essas aprendizagens. Para Louro (2000), a construção dos conceitos de ser homem e mulher acontece por meio da cultura. Essa formação inicia-se no nascimento, só terminando com a morte, enquanto as aprendizagens se dão nos vínculos familiares, escolares e religiosos, permeando todas as relações de forma contínua.

Segundo Viana e Finco (2009, p. 281), “[...] a transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada.” Assim, situações de violência e preconceito são permitidas e justificadas pelos costumes, e algumas verdades “instituídas” são consideradas imutáveis. Conforme as autoras, a sociedade considera natural que os meninos sejam mais violentos que as meninas.

Nesta direção, levantamos, então, nossa pergunta de pesquisa: “como vêm sendo tratadas as relações de gênero no corpo pelos acadêmicos de licenciaturas de Educação Física em Universidades públicas da cidade de Goiânia?” Neste caminhar, objetivamos analisar como vêm sendo tratadas as relações de gênero no corpo pelos acadêmicos de licenciaturas de Educação Física do município de Goiânia. Especificamente, buscamos analisar a compreensão dos acadêmicos acerca das diferenças entre homens e mulheres; identificar como o gênero atravessa e constitui as relações que envolvem o corpo; perceber como a lógica constituída entre sexo e gênero configura os corpos no ambiente.

Pensar a relação entre corpo e gênero ganha relevância em toda a investigação, inclusive e, sobretudo nas licenciaturas, porque são locais de formação inicial para professores, lugar onde permeia o conjunto de práticas que influenciarão no desenvolvimento

profissional e político dos acadêmicos. A preocupação com o objeto marca uma necessidade científica de aprofundar os estudos regionais que, como relevância social, se justifica pela necessidade de promover rupturas no âmbito cultural.

O trabalho inicia com uma apresentação pontual sobre a construção das noções de gênero, o segundo momento trata a questão da história e corporalidade, a metodologia explicita o método, procedimentos que foram pertinentes na pesquisa e detalhamento do estudo.

## **1. Construção do gênero**

Para falar sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade, nos apoiamos no conceito de gênero que, por sua vez, surgiu em um cenário específico. Desde a sua primeira interpretação até hoje, muito se deve ao desenvolvimento dos movimentos sociais e estudos feministas.

Piscitelli (2001) diz que o conceito de gênero teve visibilidade significativa a partir de 1980. Para a autora, transformou a maneira de pensar o feminino e o masculino, abrindo caminhos para maior reflexão sobre a temática. Ao estudar gênero, deve-se compreender o mesmo como uma construção social. Segundo Altmann e Sousa (1999), gênero pode ser compreendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, à vestimenta, comportamentos, hábitos, gestualidades, acessórios, entre outros.

Chabaud-Rycheter (2014) diz que as pesquisas sobre gênero, identidade e mulheres foram historicamente marginalizadas. Para expor essas investigações, foi preciso romper com as “normas masculinas” que, como explica a autora, são as normas inclinadas ao masculino. Isso resultou em um apagamento de asserções, como a percepção das relações de poder marcadas pelo sexo.

O conceito de gênero emergiu dos estudos feministas e é importante compreender quais os nexos que envolveram a formulação do termo. Piscitelli (2001) relata que sua exposição se deu em um momento de grande mobilização feminina. Existiam diversas demandas, a produção de textos, imagens, diálogos e encontros, cujos focos se voltaram para a necessidade da defesa dos direitos iguais entre homens e mulheres. Nesse momento, ocorreu uma forte articulação nos movimentos sociais de mulheres.

Por sua vez, no campo acadêmico existia interdição em relação à participação feminina. Handman (2014) fala sobre a segregação das mulheres nesses espaços formativos

enquanto profissionais. Segundo essa pesquisadora, em 1930, por exemplo, eram raras as mulheres que faziam pesquisas científicas de campo.

Temos que entender as relações de gênero como um constructo historicamente determinado a partir de uma série de conexões e, entre estas, as relações de produção. Também as diferenças biológicas são consideradas, mas, não são exclusivas, pois, essas existem e se ligam com o controle. O sujeito não pode ser visto fora das suas condições materiais de existência a partir das propostas de Marx e Engels (1998). Entende-se que esse processo não é algo imediato e nem mesmo individual. A construção do masculino e do feminino ocorre na realidade e envolve uma série de determinações sociais.

A divisão por gênero pode, em um primeiro momento, parecer inofensiva, ou seja, homens para um lado e mulheres para o outro. Entretanto, a relação se configura em comportamentos, estereótipos e formas de manifestação e dominação do corpo do outro. Aparece nas relações de trabalho e findam na concepção de que os modelos binários são modos de separar o homem e a mulher, diferenciando o tratamento a partir disso, como se fosse possível enquadrar os seres humanos em polos, dualidades e formas pré-determinadas.

As próprias contradições estabelecidas a partir do modo de produção provocam separações entre os seres humanos e a busca de domínio de um ser humano sobre o outro (MARX, 2010). Desse modo, as relações de gênero se constroem a partir de processos educativos estabelecidos por suas particularidades históricas e por suas relações com outros seres humanos. Este é um processo educativo em uma perspectiva ampla, considerando que a educação ocorre em todos os espaços sociais.

## **2. História e corporalidade**

A preocupação com a formação e educação do corpo no Brasil teve forte relação com a prática de exercícios. De acordo com Castellani Filho (1994), a Educação Física e os militares foram atores importantes nessa conformação. Legislações com indicação de atividades fizeram parte desse contexto. Per Henrik Ling, criador da ginástica sueca, propunha uma ginástica estética e, na parte escolar, diferenciações para homens e mulheres, considerando as características biológicas de cada sexo (SOARES, 2001).

A Educação Física indicava exercícios masculinos e femininos bem diferentes, aparentemente justificando individualidades de cada sexo. Porém, não passa de uma naturalização de comportamentos e, desse modo, se apropria dos pressupostos generificados para suas atividades, limitando as possibilidades de ambos.

Essa compreensão cultural dos papéis de mulheres e homens foi transposta e reforçada na Educação Física. Castellani Filho (1994) conta que, em 1941, as mulheres foram interdidas de praticar algumas modalidades esportivas de forma oficial. Em 1965, outro entrave foi publicado, a deliberação do Conselho Nacional de Desporto (CND), pela qual as mulheres foram proibidas de praticarem todas as formas de lutas, além de rugby, futebol, baseball, polo aquático e halterofilismo. Apenas em 1986, o CND revogou as proibições de 1965.

Destarte, é possível identificar características relacionadas ao sexo e ao gênero no contexto dos processos de educação dos corpos. Isso significa tratar muito mais do que os elementos meramente biológicos, considerando a constituição de mediações e determinações para os sujeitos na sociedade, sobretudo, na organização social da produção capitalista. Manifestar sobre essa demanda exige noções de equidade, já que é notória e explícita a relação de poder existente. Homens, mulheres, meninas e meninos não convivem com igualdade. É preciso amplo debate sobre essa disparidade, considerando que diferentes elementos presentes nas diversas manifestações existentes entre os seres humanos atribuem valores diferentes às classes sociais, sexos e a seus comportamentos específicos, de acordo com o que é previsto por normas e regras definidas pelos grupos hegemônicos.

## **Metodologia**

O método escolhido para tratar o objeto é o materialismo dialético. Trata-se de um estudo descritivo de caráter transversal. O local elencado para os estudos são dois cursos de licenciatura em Educação Física de Goiânia e o estudo foi autorizado pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, com o número de parecer 2.086.244 de 2017.

A técnica adotada na coleta de dados foi o questionário elaborado especialmente para esta pesquisa, o qual procurou atender ao problema do estudo. O mesmo foi aplicado a 247 acadêmicos matriculados do primeiro ao oitavo período em dois cursos de licenciatura de universidades públicas. Os critérios de inclusão definidos foram alunos maiores de 18 anos, presença em sala de aula durante a aplicação do teste e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) caso concordassem em participar deste estudo. O questionário está sendo aplicado nos meses de outubro e novembro de 2017.

A abordagem elencada para realizar a análise dos dados pesquisados será quanti-qualitativa, por entender que existe a necessidade de interpretar a realidade do objeto. Serão utilizados elementos quantitativos posteriormente submetidos à análise qualitativa. Gamboa

(2002) aponta que esse tipo de investigação admite várias formas de trabalho, além de consentir a coexistência de formas qualitativas e quantitativas como uma possibilidade de expansão dos dados da pesquisa. “Aceita-se a ‘especificidade’ dos enfoques, a diferença de procedimentos de análise e interpretação dos dados e a possibilidade de chegar-se a conclusões semelhantes e complementares” (GAMBOA, 2012, p. 99). A análise de dados ocorrerá de modo a organizar o que foi coletado nos questionários. Ocorrerá a compilação dos dados, processo que elencará os elementos mais significativos encontrados no material de pesquisa. O próximo passo é elencar categorias, que deverão expressar as relações sociais, que devem exteriorizar a realidade social.

O momento seguinte no trabalho é buscar a exposição da totalidade do objeto, compreender e apresentar os nexos que o constituem, suas mediações, apresentando a ordem das determinações categoriais do objeto para, com isso, perceber a essência, isto é, desvendar a aparência.

### **Detalhamento da pesquisa**

O trabalho segue conforme o planejamento. A revisão bibliográfica ocorreu de março de 2016 até junho 2017 e a seleção do referencial teórico foi feita no período de outubro de 2016 a junho de 2017. O questionário piloto foi aplicado para 24 acadêmicos nos meses de junho e julho de 2017. Posteriormente, foram feitas as devidas correções para a preparação do instrumento final. Os questionários começaram a ser aplicados em outubro e a expectativa é de que, em novembro, os dados sejam tabulados e estejam prontos para análise.

A qualificação do trabalho acontecerá em dezembro de 2017. Os dados serão analisados de outubro a dezembro de 2017 e a construção final do texto ocorrerá no início do primeiro semestre de 2018 tendo em março de 2018 o momento de Defesa da dissertação.

### **Considerações**

Ao analisar as questões da educação de gênero mediadas pelas interfaces ou no corpo, as primeiras investigações levaram a identificar que este processo ainda obedece a padrões tradicionais e seu contexto é marcado por regras definidas pelas classes dominantes.

No plano da realidade, vemos as mulheres com maiores restrições, vulneráveis em acesso aos bens sociais, limitadas em termos de equiparação salarial, têm o corpo mais sujeito

a violações e, ainda, não são livres para lidar com a própria corporalidade, uma vez que a marca do sexo delimita movimentos e espaços, mesmo quando são permitidas.

Do próprio ponto de vista corporal, ainda existem preferências consideradas hegemônicas dos comportamentos de gênero. Os estudos da área já norteiam possibilidades diferenciadas de gênero e sexualidade, aparentemente, as suas práticas corporais ainda são vistas pelo viés dos seus marcadores biológicos.

## Referências

- ALTMANN, H. SOUSA, E. S. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*. Campinas n. 48, v. 19. Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso: 17/03/2015 às 23:11.
- CASTELANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: história que não se conta*. 4º ed. Campinas: São Paulo, 1994.
- CHABAUD-RYCHTER, D. Questões de gênero nas ciências sociais “normásculas”. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Quantidade-qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa educacioanl: quantidade-qualidade*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- HANDMAN, M. Marcel Mauss e a divisão das sociedades por sexos: um programa inacabado. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 4ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, F.. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- OLIVEIRA, M. A. T. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um “projeto” de exegese moral: teoria crítica e história. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 225-245, jul./dez. 2000.
- PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 7-42.
- SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. Soares, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos PAGU*, Campinas, n.33, Julho/ Dezembro, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext). Acesso: 17/03/2011 às 18: 49.

**A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE O TRABALHAR, O APRENDER E O SABER: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Autora: Kênia Abbadia de Melo

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Esta pesquisa discute o estágio curricular supervisionado na formação de professores, tematizando nesse domínio a relação entre o trabalhar, o aprender e o saber. Considerando o estágio desenvolvido no curso de Pedagogia de três instituições de ensino superior do estado de Goiás, tem como objetivo central *compreender a partir do conjunto de atores sociais concernidos – os docentes universitários, os docentes das escolas e os estagiários – como se constitui a relação entre o trabalhar, o aprender e o saber durante a realização do estágio na formação inicial de professores, realizado em escolas públicas de ensino fundamental*. A partir de uma perspectiva que busca considerar o ponto de vista do trabalho e a complexidade das situações laborais, a questão de fundo nessa pesquisa diz respeito a aprendizagem da profissão de professor e os aspectos que concorrem para tanto.

Ao entender o trabalho docente como um processo paulatino de aprendizagens no qual a socialização profissional<sup>1</sup> constitui um componente fundamental (TARDIF, 2014; GUIMARÃES, 2006), o estágio ganha importantes nuances, seja pela complexidade do aprendizado de uma profissão e para o qual várias pesquisas atestam o estágio como momento relevante<sup>2</sup>, seja pelo que o estágio evoca em termos de um singular espaço instituído no qual os professores da universidade, da escola e os estagiários realizam uma tarefa comum: mediar e ser partícipe de um processo formativo.

A referida tarefa comporta desafios nem sempre evidentes, pois, o que constitui o objeto da aprendizagem do professor aprendiz compreende uma questão que resta em aberto na literatura e a interrogar as responsabilidades, atribuições e formas de cooperação entre professores da universidade e das escolas. Nesse sentido, as pesquisas

---

<sup>1</sup>Socialização profissional que, objetivamente, corresponde ao “um processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão” e, subjetivamente, “constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão” (GUIMARÃES, 2006, p. 137).

<sup>2</sup>Como exemplo: BORGES (2003); ANDRÉ (2015); LUDKE (2015). Além de pesquisas realizadas em programas de Mestrado – NASCIMENTO (2014) e Doutorado – JORDÃO (2005), dentre outros.



voltadas para a compreensão do trabalho do professor<sup>3</sup> têm sido fundamentais para que se reconheça os saberes próprios da profissão docente. Construídos a partir de bases distintas e de diferentes fontes, esses saberes participam, decisivamente, do processo de socialização profissional do professor (SHULMAN, 1987). Dentre essas distintas fontes destacam-se a formação acadêmica e a experiência profissional (BORGES, 2003; GUIMARÃES, 2006; TARDIF, 2014). No entanto, articular os saberes provenientes das distintas fontes continua interpelando o estágio enquanto uma atividade que visa promover uma interlocução entre o trabalho formativo realizado pela universidade e aquele realizado pela escola. A relação entre professores da escola e professores da universidade ganha aqui tanto relevância como uma problemática a partir da consideração dos distintos patrimônios de cada um. Mas, para entender a questão é preciso mobilizar dois quadros conceituais, a noção de exterritorialidade e a noção de *métier*.

A noção de exterritorialidade possibilita problematizar a produção teórico-conceitual construída sobre a atividade de trabalho, ao enfatizar o caráter externo, parcial e inconcluso dessa produção. Mas, sobretudo, possibilita pensar os limites e as consequências de uma postura que ao analisar a atividade de trabalho do outro, não reconheça a externalidade e a parcialidade dessa análise (SCHWARTZ, 2004). Por seu turno, a noção de *métier* possibilita dar visibilidade aos distintos, singulares e específicos territórios que compõem o universo do trabalho, das profissões. *Métier* como uma especialidade profissional (DUBAR, 2010), um lugar distinto dentro de uma profissão, cuja especificidade decorre do patrimônio de saberes, conhecimentos e da cultura construídos ao longo do tempo nesse território, nesse lugar de trabalho. Com esse entendimento, os professores universitários e os professores da escola têm a mesma profissão, mas não exercem o mesmo *métier*. Nessa visão, pensar a atividade de trabalho a ser realizada no estágio exige problematizar a relação que aí se estabelece, tendo em vista o risco de uma postura de exterritorialidade e a consequente desconsideração ou a desvalorização de importantes conhecimentos construídos no exercício da profissão, no *métier* de cada ator envolvido.

Com essas premissas este estudo tem como questão central: *Como se constitui a relação entre o trabalhar, o aprender e o saber durante a realização do estágio na formação inicial de professores?* Dois autores estão na base de nossa problemática, são

---

<sup>3</sup>SHULMAN (1987); BORGES (2003); GAUTHIER (2013); GUIMARÃES (2006); TARDIF (2014).

eles: Yves Schwartz e Maurice Tardif. A abordagem ergológica<sup>4</sup> de Yves Schwartz (2009; 2011), com base na Ergonomia da atividade<sup>5</sup>, faz uma distinção fundamental entre a tarefa, o trabalho e a atividade. A tarefa não é o trabalho, mas, aquilo que deve ser feito, sua prescrição. Por sua vez, a atividade compreende “aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa” (ALVES, 2015, p. 12). Nesse sentido, há sempre uma decalagem entre o trabalho prescrito e aquele que é realizado.

Com essa visão, a atividade humana de trabalho constitui-se como uma “gestão problemática” entre o que pode ser antecipado pelo conceito (saberes em desaderência) e o que somente pode ser encontrado na dimensão histórico local (saberes em aderência) (SCHWARTZ, 2009). Desde que haja atividade humana, o conhecimento construído em desaderência, ou seja, o saber conceitual requer “um uso em tendência”, na medida em que no encontro com o conhecimento construído em aderência, pode transformar seu patrimônio e descobrir perspectivas ampliadas (SCHWARTZ, 2009, p. 265). Por outro lado, o encontro com os conhecimentos construídos em desaderência, pode desencadear naqueles saberes construídos no polo do não antecipável “uma tomada de consciência mais aprofundada” (SCHWARTZ, 2009, p. 268). Schwartz (2007) entende que pensar o processo de formação profissional, nessa perspectiva, é considerar os saberes produzidos nos dois polos e por meio de um terceiro polo filosófico e ético, pensar de que maneira todos os atores envolvidos podem se organizar para realizar um trabalho cooperativo de formação.

Por sua vez, Maurice Tardif (2014, p. 10), baseando-se em um vasto itinerário de pesquisas realizadas “junto a professores de profissão”, interessa-se pelo processo de aprendizagem do trabalho docente, considerando os saberes que constituem e alicerçam esse trabalho. Ressalta a importância do tempo vivido e experimentado, na constituição do sujeito professor. Destaca o trabalho docente como um trabalho de interações humanas, bem como, evidencia a dimensão ética do trabalho que os professores realizam.

---

<sup>4</sup>Esta perspectiva de análise que surge na França no início dos anos 1980, em um contexto de declínio do taylorismo, teve muitas referências iniciais. Dentre elas destacam-se, de um lado, os referenciais teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade de língua francesa. Por outro lado, as referências filosóficas de Georges Canguilhem (SCHWARTZ, 2006).

<sup>5</sup>Ergonomia, termo construído a partir de dois radicais: *ergon* e *nomos*, designa “uma ciência do trabalho”, cuja finalidade primeira é a transformação do trabalho (GUÉRIN, 2004, p.7).

Pensar a relação entre o trabalhar, o aprender e o saber, a partir desses pressupostos teóricos, impõe problematizar uma visão que simplifica o trabalho e a formação para esse trabalho. Nesse sentido, impõe problematizar o estágio em seus limites,<sup>6</sup> mas, também em suas possibilidades de contribuir para uma relação mais dialógica entre os conhecimentos de base da profissão docente. Tendo em vista a problemática central, algumas questões específicas se apresentam: *Quais elementos, aspectos, saberes, os professores envolvidos na atividade de estágio (professores universitários e professores da escola) consideram importantes devendo ser apreendidos pelos estagiários? De que forma a apreensão desses elementos, aspectos e saberes é viabilizada durante a realização das atividades de estágio? Quais elementos, aspectos, saberes, os estagiários consideram importantes e têm como expectativa de apreender durante a atividade de estágio, considerando seu processo de formação profissional? Quais dificuldades, limites e potencialidades são destacados pelo professor universitário, professor da escola e pelo estagiário, tendo em vista o diálogo e a interlocução entre a universidade e a escola, durante a realização da atividade de estágio?*

A partir dessa problemática e tendo por base o objetivo central já explicitado, o estudo tem como objetivos específicos: *analisar e compreender como são tornados visíveis ou invisibilizados, no estágio, os elementos próprios ao exercício profissional do magistério, essenciais para a atividade docente; analisar e compreender os limites e as principais dificuldades evidenciadas pelos atores envolvidos, tendo em vista o diálogo e interlocução entre as instituições de formação durante a realização da atividade de estágio; analisar e compreender o processo de estágio supervisionado, considerando as decalagens entre o trabalho prescrito e o trabalho real.*

Mediante esses objetivos e visando identificar as publicações que discutem o estágio em Pedagogia, nos últimos dez anos, foi realizada uma pesquisa no banco de dados de doze periódicos, *Qualis A1*, disponíveis no portal *Scielo* e, em seguida, no banco de teses e dissertações das principais instituições de ensino superior de Goiás, que dispõem de pós-graduação *stricto sensu*. Essa pesquisa identificou que, apesar de existir um interesse pela temática do estágio, a relação entre trabalho/saberes, no exercício profissional docente não aparece nas publicações sobre o estágio do curso de

---

<sup>6</sup>LUDKE (2015); JUNIOR (2015), dentre outros.

Pedagogia. Além disso, verificou que nenhum trabalho de doutorado realizado nas instituições pesquisadas teve como objeto o estágio em Pedagogia<sup>7</sup>.

Considerando a inexistência de estudos sobre a temática, nas publicações analisadas e nos programas de doutorado do estado de Goiás, a possibilidade de contribuição deste estudo, que pretende investigar duas instituições públicas e uma privada, se evidencia. O estudo terá como foco os grupos que realizam o estágio em escolas públicas municipais, no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Serão investigadas a produção teórica e a legislação atual sobre o tema, os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes institucionais. Por meio de observações e entrevistas, será analisado o trabalho dos professores da universidade e da escola, bem como, a percepção dos estagiários. Na atual fase do estudo, estão sendo realizadas as observações e agendadas as entrevistas. O primeiro capítulo, *Formar para o trabalho docente: sentidos e tensões* (já estruturado), realiza uma reflexão sobre a universidade enquanto instância fundamental de formação humana e com base na Ergologia, discute o trabalho docente e a formação para esse trabalho. Já, o segundo capítulo, *Para se tornar um professor: conhecimentos e saberes próprios ao exercício profissional do magistério* (em elaboração), analisa o processo de profissionalização docente e discute sobre os conhecimentos e saberes que caracterizam o exercício da profissão professor, além de refletir sobre a escola pública como espaço de formação. A análise dos dados será apresentada nos últimos capítulos e nas *Considerações Finais*, tendo em vista o desafio de uma interlocução mais dialógica entre os conhecimentos demandados pelo exercício do magistério e as possibilidades do estágio nessa interlocução.

## Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. *A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da Ergonomia da Atividade*. 37<sup>a</sup> ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015.
- ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. A. (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Os professores da educação básica de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e seus saberes profissionais*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC - RJ, 2003.
- DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. 2<sup>a</sup> édition. Paris: Armand Colin, 2010.

---

<sup>7</sup> Localizou-se uma dissertação de Mestrado, defendida em 2004 na UFG, que analisa o estágio no curso de Pedagogia. Este trabalho não está disponibilizado para leitura *on line*.

- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GUÉRIN, F. [et.al.]. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgar Blucher: Fundação Vanzolini, 2004.
- GUIMARÃES, Válder Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Válder Soares (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- JORDÃO, Rosana dos S. *Tutoria e Pesquisa-Ação no Estágio Supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.
- JUNIOR, Celestino A. da Silva. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, B. A. (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015
- LUDKE, M. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, B.A. (org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015.
- NASCIMENTO, Ana Maria do. *O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2014.
- SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.
- \_\_\_\_\_, Yves. *Entrevista: Yves Schwartz*. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.
- \_\_\_\_\_, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdFF, 2007.
- \_\_\_\_\_, Yves. *Produzir saberes entre aderência e desaderência*. Educação Unisinos, setembro/dezembro, 2009.
- \_\_\_\_\_, Yves. *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. Revista Trabalho, Educação, Saúde, v.9, supl.1, p.19-45, Rio de Janeiro, 2011.
- SHULMANN, Lee. *Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma*. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Tradução de Leda Beck.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# **EDUCAÇÃO E PLURICULTURALIDADE: UM ESTUDO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ, EM GOIÁS-GO**

Lídia da Silva Cruz Ribeiro

Maria Margarida Machado

Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

O tema pluralidade cultural ou pluriculturalidade, ao vincular-se às questões da educação, tem como cerne, a valorização de características socioculturais, religiosas, étnicas, entre outras. Com efeito, levando em conta os diferentes grupos que selam a diversidade da população brasileira, uma proposta de educação pluricultural deverá prezar, de forma diferenciada, o trato de questões pertinentes à diversidade cultural. Nessa perspectiva, as diversas heranças culturais presentes na população brasileira passam a ser o fito para um trabalho pedagógico peculiar, visando à formação de novas mentalidades, culminando com a superação de preconceitos, discriminações, estereótipos e da exclusão social, como um todo. Essa vertente de educação, em linhas gerais, demanda um processo formativo para além do currículo escolar prescrito, diferenciando-se do modelo convencional predominante na sociedade brasileira. É, pois, nessa linha de raciocínio, que esta proposta investigativa elege a Escola Pluricultural Odé Kayodê (Epok), como observatório de pesquisa, visando compreender, o pertencimento ou não da sua proposta pedagógica, à concepção de um projeto de formação e educação pluricultural. Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, funcionando desde 1994, mantida pelo Espaço Cultural Vila Esperança (ECVE) e situada na região noroeste do estado, em Goiás-GO.

A Epok compõe um dos 18<sup>1</sup> projetos desenvolvidos pela Associação Espaço Cultural Vila Esperança, uma entidade sem fins lucrativos, em funcionamento desde 1989, realizando projetos de cunho educativo, cultural e artístico; visando à valorização das origens (africana e indígena) do povo brasileiro. A escola atende a crianças oriundas de diferentes classes sociais, da Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sob um rito pedagógico que afirma colocar em prática a educação pluricultural, prima por um perfil diferenciado de ensino, pretendendo educar numa perspectiva conscientizadora, sobretudo, a educação

---

<sup>1</sup> Os projetos do ECVE são: “Vivências Culturais – *Ojó Odé e Porancê Poranga; Afoxé Ayó Delé; Ancestralidade; Brinquedoteca; Capoeira Angola; Cine Vila; Dançaterapia; Escola Pluricultural Odé Kayodê; Escola na roça; Ewé – Educação Ambiental; Festa da terra; Filosofando; Inclusão digital; Tornar-se mulher; Rádio da Vila; Sacyzada; Samba de roda; e Xirê Iriti Lonã*”. Informação disponível em <[http://www.vilaesperanca.org/?page\\_id=10](http://www.vilaesperanca.org/?page_id=10)>. Acesso: 27/06/2017.

popular, de Paulo Freire, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico da Epok (ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA, 2015, p. 45). Nessa aspiração, desenvolve uma pedagogia diversificada, a partir de música, artesanato, danças, participação em rodas de filosofia e jogos de origem africana. A opção pela Epok como espaço empírico para a realização desta pesquisa, oportunamente, dá-se ao fato de seu destaque no estado de Goiás, como pioneira no trato da educação pluricultural e antirracista.

Quanto ao problema de pesquisa, a inquietação maior desta pesquisa é constatar se existe um processo formativo que, de fato, considere a questão da educação pluricultural nas ações implementadas pela Epok. Logo, considerando o terreno empírico desta pesquisa, quanto à proposta peculiar da instituição, algumas questões necessitam ser respondidas: O que significa trabalhar numa perspectiva de educação pluricultural? Em que medida uma proposta formativa de educação pluricultural se diferencia do modelo convencional predominante na sociedade brasileira? Sob quais fundamentos (legais e teórico-metodológicos) a educação pluricultural tem amparo? Qual a visão dos sujeitos envolvidos (gestores, educadores, funcionários, famílias das crianças atendidas, bem como estudantes egressos maiores de 18 anos de idade) sobre o trabalho que a Epok realiza? Qual a concepção de sujeitos externos à escola (a definir), isto é, como a instituição é avaliada pelos vilaboenses? Quais critérios ou perspectivas são pensados pelas famílias, quanto ao ingresso de seus filhos na Epok e como as famílias dos estudantes avaliam as atividades diferenciadas que ocorrem lá?

Nesta aspiração, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o pertencimento ou não da proposta da Escola Pluricultural Odé Kayodê, em Goiás-GO, à concepção de um projeto de formação e educação pluricultural. E como objetivos específicos: Identificar e caracterizar uma proposta de formação e educação pluricultural; Descrever e analisar, o Projeto Político Pedagógico da Epok, a partir das pesquisas bibliográficas, documentais e dos depoimentos dos sujeitos envolvidos; Mapear, de acordo com os registros contidos na instituição, o perfil dos sujeitos envolvidos na experiência pedagógica da Epok; Compreender a concepção dos sujeitos envolvidos (gestores, educadores, funcionários e famílias das crianças atendidas) acerca do trabalho peculiar que a Epok realiza; Identificar qual o papel que cumprem o Espaço Cultural Vila Esperança e a própria Epok, na realidade da comunidade vilaboense e do Estado de Goiás, por meio de entrevistas a pessoas diretamente envolvidas no processo de educação local; Compreender, à luz dos discursos político-pedagógicos, a concepção de educação pluricultural que se materializa na Epok.

Em consonância com os objetivos propostos será utilizada a pesquisa qualitativa, dado o predomínio de classificações e análises mais dissertativas (MINAYO, 2001). No método

qualitativo, os sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, implicando o respeito às suas opiniões, crenças e valores. Assim, “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos”, assevera Minayo (2008, p. 204).

Consoante os objetivos propostos e o grau dos problemas apontados, a pesquisa também se classifica como descritiva, pois segundo Gil (2008b), esse tipo de pesquisa se atém à descrição das características de determinada população ou fenômeno. Assinala Vergara (2000, p. 47) que, a pesquisa descritiva “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. E, nas ponderações de Castro (1976, p. 66), “quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas”.

Quanto ao escopo, entende-se indispensável proceder a um estudo de campo. Para Gil (2008a), o estudo de campo se efetiva fundamentalmente por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, a partir de entrevistas que visam coletar explicações e interpretações sobre o que ocorre na realidade pesquisada. Assim, considerando se tratar de uma atividade investigativa cujo interesse esteja voltado para o estudo de uma instituição, será utilizada a pesquisa de campo. Este tipo de pesquisa tem “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 186).

Dado à necessidade de consulta às publicações produzidas sobre a Epok, bem como o acervo documental da instituição, será aplicada a pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Fonseca (2002, p. 32), ao passo que a pesquisa bibliográfica “utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas”; a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”, assegura Fonseca (2002, p. 32). Sobre a pesquisa bibliográfica, importa ressaltar que, ela se constrói a partir de levantamentos teóricos já analisados e publicadas por meios escritos impressos ou eletrônicos. Assim, qualquer trabalho científico dever ter como marco inicial uma pesquisa bibliográfica, por ser essa prática uma forma do pesquisador tomar conhecimento acerca do que já foi explorado sobre o assunto; viabilizando



a coleta de informações ou conhecimentos prévios a respeito do problema de pesquisa (FONSECA, 2002).

Ao longo das pretensões com esta proposta de pesquisa, obviamente, a narrativa passa ser o principal instrumento para a contemplação dos objetivos propostos. Afirmam Clandinin e Connelly (2011, p. 18) que, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Em conveniência com os objetivos propostos, será adotada a história oral. Para Meihy (2007, p. 15), “história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. Segundo Alberti (1990), o emprego da história oral se justifica em investigações voltadas para temas contemporâneos e eventos cuja ocorrência se dê em um passado não muito remoto. Essa exigência se dá, em razão de que, pela memória dos participantes seja possível estabelecer a relação e a interpretação entre fatos passados e presentes, possibilitando ao pesquisador compreender possíveis fenômenos da contemporaneidade.

Considerando a entrevista como elemento imprescindível na metodologia da história oral, a escolha da forma de entrevista será a despadronizada ou não-estruturada do tipo focalizada. Esta forma de entrevista possibilita ao entrevistador, a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal”, ressaltam Lakatos e Marconi (2007, p. 197).

Sob o prévio cuidado de obter um perfil de participantes que possa fornecer informações legítimas sobre a instituição, serão entrevistadas pessoas internas e externas à Epok: público interno (estudantes egressos maiores de 18 anos, professores, funcionários, equipe de gestores, colaboradores financeiros e voluntários) e público externo (pais de estudantes, pessoas envolvidas com a educação e cultura local, estudantes egressos maiores de 18 anos). A finalidade é reunir dados que evidenciem o reconhecimento da Epok e do ECVE, quanto à representatividade e repercussão de suas ações na cidade de Goiás-GO. Como a pesquisa será aplicada a públicos distintos, a escolha dos participantes não ocorrerá de modo aleatório. Entende-se que, quando se tratar de entrevistados externos, as pessoas selecionadas deverão ter propriedade para falar sobre o assunto, portanto, que estejam ligadas diretamente com atividades educativas e culturais.

## **Fundamentação teórica**

O tema educação pluricultural abarca várias reflexões, dentre elas, a compreensão da educação como prática de liberdade, à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, cuja militância fomentou a educação popular no Brasil (BRANDÃO, 2006). A educação popular tem como público-alvo, as populações de minorias, as pessoas em situações de vulnerabilidade social, a partir de iniciativas reparadoras, em correção às injustiças sociais. Busca desenvolver uma educação respaldada pela e para a transformação social, via conscientização da condição humana de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979). Com base na educação libertadora, não é suficiente ler a palavra, mas ler também o mundo e os fatos que nele decorrem (FREIRE, 1991), isto é, a percepção crítica e reflexiva da realidade, desmitificando, para fins de libertação, a relação oprimido e opressor (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, há necessidade de situações educativas que respeitem a diversidade, em proposição a um currículo que preze aqueles deixados à margem. O termo diversidade, por sua vez, agrega sinônimos, como: “divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e preciso, discordar, questionar padrões, buscar a diferença” (HOFFMANN, 2005, p. 41). Para além desse conceito, importa refletir como a escola, na proposição de principal representante da educação formal, busca desenvolver sua práxis na perspectiva da diversidade, da inclusão (HOFFMANN, 2005). Dito de outra forma, de um currículo em atendimento à pluriculturalidade, ou seja, às desigualdades sociais, questões de ordem religiosa, étnico-racial, de gênero, física, psicológica, entre outras. Assim, o trato pedagógico da diversidade está intrinsecamente relacionado com as questões das minorias, devendo, nesse sentido, tornar-se objeto de reflexão no corpo teórico da organização curricular.

Desde as noções introdutórias ao trabalho educativo no Brasil – a partir de 1549, conforme registra a História da Educação (SAVIANI, 2007) – quando os jesuítas assumiram a gestão do ensino, a educação escolar foi refém do currículo monocultural. Isto é, de caráter eurocentrista, focado nos valores do homem branco europeu e de classe alta. Tendo como berço uma “perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade” argumentam Teixeira e Bezerra (2007, p. 56), que o ensino ficou fadado aos ditames do eurocentrismo, deixando outras experiências e formas de conhecimento à margem dos palcos escolares. Tal quadro revela, assim, a exclusão das culturas minoritárias do currículo escolar e, de sobremaneira, findando por categorizar o saber, elegendo uma amostra cultural única.

Ademais, o currículo monocultural, por menosprezar a riqueza da diversidade cultural e seus contextos, abre mão de padrões culturais que dão significado à vida. O que requer urgência na proposição de ações que enfatizem a formação humana; bem como o estímulo às trocas entre

os grupos culturais e, obviamente, o enriquecimento mútuo. Tal perspectiva demanda a articulação de um currículo para o encontro, no qual o planejamento, a avaliação e a aprendizagem da pluralidade cultural encontrem espaço. Decorre aí, uma possibilidade de acesso da perspectiva monocultural para a pluricultural.

A análise das fontes documentais consultadas possibilitou fazer breve incursão às ações da escola, resultando na obtenção de dados palpáveis acerca da experiência pedagógica ali implementada. Utilizando-se de pesquisa documental e *online*, fez-se descrição sucinta de seu Projeto Político Pedagógico (cujo planejamento foi pensado para os anos letivos de 2015-2017), bem como do seu Regimento Escolar, de 2013. Na perspectiva de identificar como se realiza a proposta formativa diferenciada da instituição, a coleta dos dados possibilitou a produção de um texto compreendendo um dos registros iniciais para a produção da tese. O qual compilou a descrição dos documentos pedagógicos supracitados, ensejando levantar dados que propiciassem o conhecimento daquilo afirmado como identidade institucional e peculiar a uma proposta de educação pluricultural. A partir de pesquisa puramente documental, procedeu-se à exposição do lastro histórico da instituição, o mapeamento da comunidade escolar e dos recursos (financeiros, humanos, físicos e didáticos) empregados, em conformidade com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico; bem como uma leitura crítico-descritiva do contexto escolar (organização, estrutura, funcionamento) e rotina das principais atividades, programas e os 18 projetos desenvolvidos pelo ECVE. Desses projetos, a Epok se apresenta como principal, uma vez que os 17 projetos em desenvolvimento têm intrínseca relação com a escola. Entre as temáticas destes 18 projetos, sobressai, em maior escala, o trato pedagógico da cultura afro-brasileira e africana, seguida das questões indígenas, educação ambiental, tecnologias, gênero e comunicação, filosofia, entre outros.

### **Considerações finais**

Ao longo deste estudo, entendeu-se que, em face das ações desenvolvidas pelo ECVE, particularmente, os 18 projetos em menção, dentre eles, a própria Epok, estes enunciam vivências culturais tanto indígenas como africanas. Leitura que infere tratar-se de um espaço que vive concretamente os sentidos e significados das culturas deixadas à margem, no currículo escolar, e que, por selarem aspectos de suma importância para a formação da sociedade brasileira, tornam-se impreteríveis fazer parte dos conteúdos escolares. Em linhas gerais, embora se trate de uma reflexão inicial sobre a pesquisa em andamento, a discussão dá

entender que, trabalhar numa perspectiva de educação e pluriculturalidade é algo extremamente desafiante, implicando pois, desdobramentos pedagógicos complexos.

Em relação às etapas realizadas, procedeu-se à leitura e descrição do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar da instituição, bem como dos 18 projetos desenvolvidos pelo Espaço Cultural Vila Esperança, dos quais a Epok se apresenta como o principal desses projetos; uma vez que os demais integram as ações desenvolvidas pela escola em referência. Realizado este percurso, encontra-se em desenvolvimento, uma reflexão mais aprofundada sobre educação e pluriculturalidade, na perspectiva de adentrar aos parâmetros e fundamentos (legais e teórico-metodológicos) aos quais a educação pluricultural tenha o seu amparo. Quanto à realização das entrevistas, em virtude da aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, ocorrer em meados do mês em curso, esta etapa terá início ainda no mês de novembro.

## Referências

AGUADO Ondina, M. T. La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. In JIMÉNEZ/ FERNÁNDEZ, M. C. (coord.). **Lecturas de pedagogía diferencial**. Madrid: ed.Dykinson, 1991.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA. Projeto Político Pedagógico. Escola Pluricultural Odé Kayodê. Goiás-GO, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Texto disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)>. Acesso: 25.7.2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Pérez A.I. As funções sociais da escola: reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, Gimeno; GOMES, Peres A. L.

**Compreender para transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4ª ed. São Paulo Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário e a avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)>. Acesso: 27.01.2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Unidade Universitária de Crixás. Crixás-GO, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escolas, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia.* São Paulo,

## **O CONTO DE BARIANI ORTENCIO E A FORMAÇÃO DA/NA GOIANIDADE**

Doutoranda: Lilian de Castro Junqueira  
Orientador: Jadir de Moraes Pessoa

A Arte em suas diferentes linguagens: música, pintura, teatro e a literatura, é um meio privilegiado de formação humana. “Entender e dar efetividade à educação no sentido de formação humana é interferir nas nervuras do tecido social, atuar nos sentidos profundos da existência. Trata-se, portanto, do lugar da educação no universo da cultura” (PESSOA, 2016, p.23).

De todas as formas de arte, a literatura, conforme refletiu Tragtenberg (2011), é a que melhor sintetiza – ainda que na perspectiva ficcional – os diferentes conhecimentos da vida. Ela reúne, segundo o autor, a arquitetura, no processo de construção dos textos, a música na elaboração melódica da frase, o desenho, nos traços de caráter dos personagens, a filosofia, nas formas de conjecturar sobre a vida.

A escolha da relação entre literatura e educação como fonte de pesquisa decorre da compreensão de sua importância para a formação humanizadora, omnilateral, fundamentada na alteridade. Essa formação é uma necessidade premente em um mundo que, na atualidade se caracteriza pela crescente especialização e pela instrumentalização dos saberes difundidos socialmente, sobretudo, pela escola.

Na esteira dessas reflexões Candido (2011, p. 182) afirma que a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

As determinações da literatura para a formação referem-se muito mais às inquietações que elas provocam, do que na sua adoção ingênua, de acomodação ou fuga da realidade. Tratamos, portanto, da literatura como educação, no sentido ontológico, que não se circunscreve aos muros da escola, mas vai muito além, com o universo amplo, compreendo a educação como constituinte e constituída pela cultura.

É a concepção de que a educação “existe onde não há escola, e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde sequer foi criada a sombra de um modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1995, p.13).

Os contos regionalistas de Bariani Ortencio são obras que, segundo Pessoa (2013), caracterizam-se por contos de tramas bem construídas, histórias com toque de

humor e instigantes nos seus desfechos, cumprindo assim, na tríade autor-obra-público, a participação ativa do leitor, que se vê instigado a vivenciar e refletir sobre o enredo.

Esse autor, paulista de nascimento, considera-se goiano por adoção e por isso se dedicou a re-tratar, tratar com o zelo que ele considerava necessário, a cultura goiana. É, em grande medida, um dos mais importantes intérpretes da história de Goiás, com as influências diversas recebidas de outras culturas – indígena, portuguesa e de matrizes africanas.

Apreender os elementos da literatura regional goiana pode favorecer o sentido de pertencimento, o sentido do que se pode denominar goianidade. De acordo com Araújo (2008, p.119) “[...] o regionalismo se manifesta em vários momentos da história do sistema literário nacional, agregando ao seu conceito noções como *localismo*, *pitoresco* e/ou *bairrismo*”. Na esteira dessa assertiva, uma obra regional é aquela praticada

[...] em uma determinada região onde o linguajar, a vivência, os usos e os costumes são comuns, são os mesmos. Regionalismo não é caipirismo, com personagens falando errado, deturpando as palavras. A linguagem deve ser coloquial, como o povo fala (ORTENCIO, 2011, p.235).

Uma obra literária não existe como criação absoluta do autor, como pura fruição, nem é somente o reflexo de condicionantes externos, reduzidas à expressão do contexto. Para Lukács (1981) ela carrega em si a representação simbólica do singular e do universal, decorrente da sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinam seu nascimento, uma obra literária é alicerçada por qualidades internas, em si significativas da vida humana na sua relação com a realidade: memória, criatividade, imanência e transcendência.

Um livro pode ser investigado como uma obra de arte na medida em que articular três elementos indissolivelmente ligados da comunicação artística: “autor, obra e público” (CANDIDO, 2000, p. 21). Não se pode separar a produção da obra de sua repercussão, posto que ela é um sistema simbólico de comunicação com o público. É ele que admite ou rejeita as expectativas do autor, considerando suas relações intertextuais.

Ao tratar da literatura regional goiana, tratamos na realidade, das múltiplas influências culturais ressignificadas, reelaboradas. Em absoluto temos a pretensão de circunscrevê-la com um purismo etnológico, ou delimitá-la nas fronteiras geográficas de uma região como sendo uma cultura homogênea, haja vista, que ela expressa o quanto estamos envolvidos nas “teias” das diversidades culturais.

Concordando com Araújo (2005, p. 9) pensar essa temática desafiadora “requer problematizar a literatura, considerando que apesar de suas especificidades, ela pode ser explicativa de elementos tais como processo educativo, regionalidade, ruralidade, goianidade”.

Pretendemos identificar e analisar as formas de apropriações e/ou intercâmbios culturais, que, extrapolando as fronteiras de um determinado espaço simbólico ou material, não deixam de retratar o *habitus*<sup>1</sup> do goiano, através da narração de suas experiências com a as questões rurais, com a natureza e, principalmente, no trato com a terra e seus conterrâneos.

A questão que se coloca, portanto, para esse estudo é: o que, em uma perspectiva dialética entre ficção e história social, pode ser caracterizado nas obras de Bariani Ortencio, particularmente em seus contos, como traços constitutivos e formadores da identidade goiana?

Procurando responder a essa questão, temos como objetivo geral, identificar os aspectos inerentes, embora não exclusivamente, à cultura goiana presentes nos contos desse autor, os quais podem contribuir para refletirmos a importância da literatura regional e sua linguagem expressiva e significativa, destacando ainda as perspectivas históricas que embasam suas narrativas.

Na esteira dessa proposição, procuraremos: a) apreender as características das personagens, dos cenários e das tramas desenvolvidas nos contos de Bariani Ortencio reveladores do processo de integração entre a arte e a vida cotidiana, em uma perspectiva de particularidade e universalidade; b) elencar e sistematizar os traços identitários, as intersecções com as diferentes culturas e possibilidades de apreensão da realidade social ao longo de nossa história; c) Investigar as influências exercidas pelos fatores políticos e socioculturais presentes na obra do autor.

O processo de refletir o campo da literatura pressupõe destacar sua relação com as concepções de práticas socioculturais<sup>2</sup>, nos processos de formação pelas suas características estéticas e pelos conhecimentos diversificados que veicula.

As obras literárias podem contribuir, na medida dos compromissos éticos, estéticos e políticos dos autores, tanto para a emancipação dos leitores ao destacar as contradições

---

<sup>1</sup> *Habitus* é um conceito basilar na sociologia de Bourdieu, que diz respeito aos sistemas de percepção, de apreciação, de gosto ou como princípios de classificação incorporados pelos agentes a partir de estruturas sociais presentes em um momento dado, que vão orientá-los em suas ações (BOURDIEU, 2002).

<sup>2</sup> Por prática sociocultural queremos dizer que o que se faz em termos de educação não pode ser creditado a talentos ou iluminações individuais. É uma ação coletiva, de sujeitos coletivos. Além disso, não é uma ação desvinculada do que se faz e do que se cria no mundo das artes e das letras. Formar e, principalmente formar educadores não é apenas garantir determinados conteúdos ou determinadas formas de ensinar às crianças e adolescentes. (PESSOA, 2011, p.10)



intrínsecas e complexas da realidade social, ou, ao filtrá-las, podem favorecer a ideologização por meio de tramas narrativas conservadoras.

Para o Bourdieu (1996) a literatura pode revelar o real tanto quanto a sociologia o faz, na dialética: objetividade-subjetividade. A literatura trata de questões da realidade objetiva, não como se fossem reflexo da realidade e, sim, tanto como recriações, como formas de fruição.

É, portanto, um “espaço de possíveis”, cujas formas de abordagens não devem ser analisadas com a polarização que opõe as “explicações externas e as interpretações internas” (Idem).

Para esse sociólogo cada objeto requer uma metodologia correspondente à sua complexidade, e é nesse sentido que ele se debruça sobre o detalhamento do método de pesquisa, nas metodologias adotadas e nos conceitos, desenvolvendo um conjunto epistemológico. Inicialmente, Bourdieu denominou esse conhecimento como *praxiológico*.

O conhecimento *praxiológico* emerge como método a partir da configuração dialética, relacional entre os modos de conhecimentos objetivista e subjetivista, cuja superação dessas antinomias resultou na construção da “teoria da prática”.

Na concepção de Bourdieu existem diferentes *campos*<sup>3</sup> especializados na produção e distribuição de bens simbólicos (político, científico, artístico, religioso etc). O que determina a posição espacial dos agentes no campo social são as posses de capital econômico e/ou de capital cultural que promovem a internalização de disposições duráveis, o *habitus*.

No sentido bourdieusiano campo literário envolve as relações entre quem escreve, quem lê, quem edita, quem comercializa, quem faz a crítica etc. A dinâmica de um *campo* pressupõe a polissemia de interpretações e de disposições para apropriação de um bem simbólico, que possa elevar o capital cultural, interferindo nos esquemas de emancipação dos atores sociais e de suas autonomias relativas.

A partir da compreensão do método *praxiológico*, combinado à sociologia da literatura de Antonio Candido, estamos realizando uma pesquisa eminentemente bibliográfica. No desenvolvimento da pesquisa, considerando que haja necessidade de clarear ou verticalizar aspectos que por ventura não ficaram bem explicitados nessa

---

<sup>3</sup> Lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos a "consumidores", devem escolher, com probabilidades de mal-entendidas tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção. (BOURDIEU, 2002, p. 164,).

caminhada, acrescentaremos outros procedimentos metodológicos, como a pesquisa documental e/ou entrevistas com agentes sociais do campo literário.

Observando o que Bourdieu (1996) pressupõe: deve haver uma proposta metodológica de entrada para a investigação, contudo, não pode ser “pré-definida” para o desenvolvimento de etapas rígidas, até o momento o processo de pesquisa consistiu na revisão da literatura sobre a temática e na construção do objeto da pesquisa.

Prosseguimos com o estudo dos referenciais teóricos e metodológicos, com vistas a subsidiar as exigências do método *praxiológico* para a compreensão do campo literário.

Concomitantemente a esse estudo, estamos realizando a leitura das obras de Bariani Ortencio tendo em vista a elaboração de um roteiro estruturado de análises que será adotado para identificar os aspectos recorrentes na letra de seus contos regionalistas.

Para o processo de leitura e análise das obras de Waldomiro Bariani Ortencio pretendemos realizar a seguinte proposta: debruçarmos sobre os contos definidos pelo autor como regionalistas, delineando os elementos significativos de goianidade.

Os livros paradidáticos serão abordados de forma tangenciada, pela relevância no conjunto da obra de Bariani Ortencio, que procura com eles, atingir o público infanto-juvenil. São obras voltadas para a formação de leitores a partir da escola.

O mesmo tipo de abordagem terá a trilogia resultante de pesquisas desenvolvidas em mais de quatro décadas, nas quais Bariani Ortencio compilou os dados sobre o folclore goiano. São os livros: *Cozinha Goiana* (2004); *Medicina Popular do Centro-Oeste* (2012) e *Dicionário do Brasil Central* (2009) e foram/são amplamente divulgadas em programas televisivos, como Frutos da Terra, Domingo Rural, jornais impressos e serviram/servem de fontes de pesquisa para autores de novelas da Rede Globo, como por exemplo, a Araguaia, o Rei do Gado (quando procuram aproximações com o cotidiano dos povos sertanejos de Goiás).

No momento estamos delineando a proposta de organização prévia da tese em quatro capítulos:

1. Literatura arte: entre o universal e o particular da formação humana
2. Literatura regional no contexto da literatura nacional
3. Cultura e historiografia (in)divisíveis de Goiás
4. Bariani Ortencio e o movimento pendular: vida cotidiana e arte-formação

Com essa organização, prosseguimos nos debruçando nos meandros da reflexão para a escrita da tese.

## Referências

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. *Sertão- escola do mundo*. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2005, Goiânia.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

BOSI, Alfredo *Reflexões Sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

BOSI, Alfredo *Reflexões Sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO. Antonio. *A literatura e a Formação Homem*. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

LUKÁCS, György, A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. In: NETTO, José Paulo. (Org.). *Lukács*. São Paulo: Ática, 1981, p. 189-203. (Col. Grandes Cientistas Sociais)

ORTENCIO, Waldomiro Bariani. *Cartilha ao Pré-Escritor: você gostaria de escrever um livro?* Brasília: Centro Editorial. 2ª ed., 2011.

PESSOA, Jadir de Moraes. (Org) *Literatura e Educação no Conto de Bariani Ortêncio*. Goiânia: Ed. PUC-GO/Kelps, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Literatura e Formação Humana*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. *Teoria e Ação Libertárias*. Coleção Maurício Tragtenberg. Direção de Evaldo A. Vieira. São Paulo: Unesp, 2011.

## **Jean-Paul Sartre: a liberdade como *télos* da formação humana**

Autora: Liliane Barros de Almeida

Orientador: Ildeu Moreira Coelho

Linha de pesquisa: Fundamentos dos processos educativos  
Turma DINTER-UEG

Este texto é uma síntese do nosso projeto de doutorado, um esboço de uma pesquisa de cunho teórico, em fase inicial de escrita da tese, e que se propõe estudar e compreender algumas obras de Jean Paul Sartre e sua relação com a educação, como fenômeno que expressa o sentido mesmo do ato educativo.

Daí o sentido de se pensar a educação como movimento permanente de interrogação do que está sendo criado e posto, busca incessante e rigorosa da verdade, rumo à evidência, e que jamais se dá por acabada, pois há sempre mais a revelar e a dizer, o que supõe retomar a cada momento a compreensão dos conceitos, do saber e da ação. “Não dá tréguas à superficialidade e à banalização do saber, à falta de rigor, aos ‘pré-conceitos’, à acomodação e à preguiça mental, mas sem cair no dogmatismo” (Coelho, 1999, p.88).

A obra de Sartre discute, à luz de fundamentos ontológicos, antropológicos, éticos, políticos e estéticos, os grandes problemas da contemporaneidade. O que Sartre, pode então contribuir para a compreensão dos problemas atuais da educação, como fenômenos histórico-sociais?

Buscamos dar continuidade à investigação desenvolvida na dissertação de mestrado sobre o ser e o sentido da educação, o que supõe a compreensão da relação educação e sociedade e dos estudos filosóficos para o desvelamento de ideologias presentes na atualidade. Como um processo permeado pela historicidade, a educação vai aos poucos definindo suas nuances, com as peculiaridades de cada época, cultura, condições e interesses. Por outro lado a educação é também guardiã do processo histórico da humanidade, na medida em que a transmissão do saber construído pelos homens é importante no ato de sua humanização e na sua constituição sociocultural.

Ler Sartre é um grande desafio, pois vivenciamos uma experiência filosófica, ao mesmo tempo em que, somos instigados pelo desejo de compreender a essência da formação e o sentido da educação. Sartre não escreveu nenhum texto específico sobre educação, não foi um filósofo da educação. Que caminhos e horizontes podem se abrir para pensar a partir e com a obra de Sartre, a educação, a cultura, a escola? A possibilidade de que essa reflexão aconteça pode ser vista na ideia de liberdade constitutiva da filosofia sartriana: “Assim a

minha liberdade, ao se manifestar, desvenda a liberdade do outro” (Sartre, 1989, p.46). Dessa forma, Sartre provoca uma inquietação imanente ao ser humano pela reivindicação ao exercício concreto de sua liberdade. Sua obra é um apelo constante à liberdade, a começar por ele próprio, que a escreve e a produz para que outros tenham a liberdade de questionar e mudar tudo. Constituindo, assim, uma disposição para sempre transformar, criar, inventar o novo.

Sem dúvida, a grande paixão de Sartre é “compreender os homens” (Jeanson, 1987, p.V) como seres livres, responsáveis, comprometidos e engajados com a sua situação existencial e histórica. Esta investigação pretende pensar, à luz da obra sartriana, a educação, a ideia de liberdade permeada por aspectos políticos e estéticos. Esse estudo visa a compreender as relações fundantes da constituição de um modo de pensar, de ser e de agir, sem perder de vista o comprometimento e a responsabilidade com a humanidade, com o universal. Compreender uma educação estimuladora do pensamento e da ação na busca do saber como estudo e reflexão e não como transmissão, socialização ou partilha de conhecimento acumulado pela humanidade. Faz parte da educação a abertura de horizontes de vida coletiva e pessoal, a formação de seres humanos que busquem uma sociedade justa, equilibrada, enfim, a vida boa.

A educação nesse sentido constitui-se como formação do homem para ser, viver e conhecer na busca da transformação humana e social. Afirma-se, dessa forma, a pertinência e a relevância deste estudo para a compreensão da lógica massificadora e adestradora dos sujeitos. Pensar a educação com o olhar da filosofia implica interrogar e compreender escolhas e tensões epistemológicas, ontológicas, éticas, políticas, e estéticas. Nesse saber que pensa o paradoxo da existência humana, a formação é a possibilidade de realização do humano. A educação é parte inseparável da formação humana e, como *prâksis*, constitui na relação com o outro, mediada pela cultura, interrogando o sentido do modo de vida em sociedade, os conflitos, o ensinar e o aprender, o homem, a sociedade e da relação entre eles.

Essa aproximação do pensamento de Sartre à educação em sentido amplo, como constituição da humanidade na existência singular e coletiva, na e fora da esfera institucional, afasta qualquer ideia de estabelecer modelos educacionais, remetendo-nos à compreensão da realidade em que se situa e envolve a ação do ser humano; enfim, significa constituir a educação na liberdade, sempre aberta, nunca acabada, nunca completada. Daí pensar com Sartre, não para ser discípulo e criar uma doutrina ou escola, mas para fazer uma educação livre que valoriza a busca pessoal, a disposição para fazer uma maneira de ser singular e um agir comprometido e responsável com a vida em sociedade.

O primeiro capítulo da tese estuda a constituição da filosofia sartriana, que foi fortemente influenciada pela fenomenologia husserliana. O tema que permeia a obra de Sartre é o humano e sua necessidade de decifrar o sentido da vida, de sua própria experiência. Para Sartre a filosofia que conheceu era abstrata demais, cheia de definições que pouco diziam da vida, o que dificultava, às vezes, o entendimento. Quando encontrou a fenomenologia, pensou ter encontrado o oposto disso, ou seja, uma filosofia que pensava os objetos, a vida, o cotidiano.

Em Husserl “todo objeto intencional reporta à consciência”, mas essa consciência não é materializada pelo, ou no sujeito como se fosse uma coisa, localizada em um órgão de seu corpo. É sim, uma manifestação de seu eu empírico, fonte pura de significações que dão sentido ao mundo que o cerca. Dessa forma, “o sujeito assim situado no mundo e sofrendo sua ação é também aquele que pensa o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 31). Esse homem se faz no mundo e constitui esse mundo por meio do pensar e agir coerentemente, respondendo de diversas formas às situações e vivências.

A consciência é intencionalidade, ato, e não coisa. A grande descoberta husserliana é a intencionalidade<sup>1</sup>, sendo o conhecimento apenas uma das formas possíveis da consciência, que surge junto com o objeto. O que implica em entender todas as manifestações da consciência como formas diferentes de pôr o mundo. “A consciência e o mundo são dados de uma só vez: por essência exterior à consciência, o mundo é, por essência, relativo à ela” (Sartre, 2005, p.56).

No segundo capítulo buscamos compreender o pensamento sartriano e o primado da imaginação. Em *A imaginação* e *O imaginário*, Sartre faz uma descrição da função “irrealizante” da consciência, como imaginação, e de seu correlativo noemático, o imaginário, que é uma forma de consciência. Sartre criticou as concepções de imagem e de estado de consciência da psicologia tradicional e da Filosofia.

Sartre procura elucidar o significado da imaginação por meio do questionamento de como se produz a imagem. Depois de uma rigorosa crítica à visão clássica da concepção de imagem, afirma que a imagem não é uma coisa, não é exterioridade, ao contrário, é consciência, é ato intencional. Para Sartre, “um trabalho sobre a imagem deve se constituir como uma eidética da imagem, isto é, fixar e descrever a essência dessa estrutura psicológica

---

<sup>1</sup> “A palavra *intencionalidade* não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência *de* alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesma” (MC, §14, p.51).

tal como aparece à intuição reflexiva” (1978, p.99). A imagem é a forma do pensamento irrefletido.

O terceiro capítulo discutirá imaginação e liberdade como condição primordial da ação educativa. Outro tema importante para o pensamento sartriano é a liberdade do homem. Essa liberdade não se constitui como a essência do ser humano, pois nem ela própria tem uma essência. Dessa forma, a liberdade, não sendo a essência do ser humano, se constitui como a própria existência. “A liberdade é existência, e, nela a existência precede a essência; a liberdade é surgimento imediatamente concreto e não distingue de sua escolha, ou seja, da pessoa” (Sartre, 1997, p.695). Se a existência precede a essência, a liberdade precede e torna possível a criação de essências, uma criação possível somente pela liberdade que surge de forma concreta e se manifesta pela escolha. “O conceito técnico e filosófico de liberdade, o único que consideramos aqui, significa somente: autonomia de escolha” (Sartre, 1997, p.595).

Nesse sentido, a aproximação entre educação e pensamento em Sartre certamente contribuirá com o esforço de “compreender o homem” como ser livre, em constante fazer-se, responsável, comprometido e engajado na própria situação existencial e histórica; e a educação, desde seus primórdios, traz como traço marcante a preocupação com a formação humana.

Mesmo sabendo que a obra de Sartre é centrada no homem como ser livre que age no mundo, não se pode pensar a educação como meio para a liberdade. Se assim fosse pensada, a educação seria o ato de conduzir o ser humano à liberdade, a ser livre, como se ele já não o fosse. Para Sartre, “o homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu ‘ser livre’” (Sartre, 1997, p.68). Pensar a educação a partir da filosofia sartriana é tê-la como sinônimo de liberdade.

Pensar com Sartre o fenômeno da educação requer a compreensão de que, não há uma definição, uma essência, mas, sim, consiste na própria existência, maneira livre de escolher e agir. Realiza-se como possibilidade; surge sem que haja uma definição *a priori* e sem propor um fim ou ideal estabelecido, fazendo-se por uma ação contínua de liberdade do homem para conduzir-se numa existência totalmente comprometida com a situação do ser-no-mundo; em que as próprias possibilidades, para criar e recriar os sentidos constituem a existência.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

COELHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e educação. *In*: BICUDO, Maria A. Viggiani, CAPPELLETTI, Maria Isabel Franchi (Org). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

HUSSERL, E. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução Frank Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

JEANSON, F. *Sartre*. Trad. Elisa Salles, Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Ciências do Homem e fenomenologia*. Tradução, prefácio e notas de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. São Paulo: Abril, 1978.

\_\_\_\_\_. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigão, Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. *In*: \_\_\_\_\_. *Situações I*. Tradução Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p. 55-57.

SARTRE, Jean-Paul; LÉVY, Benny. *A esperança agora: entrevistas de 1980*. Tradução, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.



## O PARQUE MUTIRAMA

### O PARQUE INFANTIL MUTIRAMA: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO PARA CRIANÇAS<sup>1</sup>

Lilliane Braga Arruda

Mestranda em Educação /PPGE/FE/UFG

Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Professora orientadora/PPGE/FE/UFG

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Fonte Financiadora: CAPES

Atendendo à necessidade de produção de pesquisas voltadas para a linha de pesquisa do PPGE Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, nossa investigação intitulada **“O Parque Infantil Mutirama: constituição histórica de um contexto socioeducativo para crianças”** se efetiva em contextos não escolares, contemplando a infância e sua educação em diferentes contextos socioculturais. Este subprojeto de pesquisa se vincula ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – Nepiec, vinculado a Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. A citada pesquisa abrange vários outros subprojetos e se desenvolve na perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo nesse sentido as relações sociais, a história, a cultura, as propostas e processos educacionais, as políticas públicas, a infância, os diferentes sujeitos (crianças, adultos, professores) envolvidos nos processos, as concepções que permeiam o atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade e suas famílias, buscando perceber a realidade em seus multideterminantes (BARBOSA *et al*, 2003). É necessário ressaltar que a criança se insere na sociedade numa perspectiva heterogênea, com funções diferentes, sendo capaz de aprender e desenvolver em diferentes

---

<sup>1</sup> A pesquisa, vincula-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), e à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). O presente texto compõe a dissertação de mestrado na sua versão preliminar a ser qualificada em dezembro de 2017. Optamos em apresentar nesse recorte partes que consideramos significativas e que podem dar referências sobre a totalidade do trabalho. O recorte foi realizado em conjunto com nossa orientadora.

contextos da sociedade. “... a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p.21).

Preocupadas com a discussão sobre o direito das crianças e sua inserção em espaços públicos, definimos o seguinte problema de pesquisa: no processo da história do Parque Infantil Mutirama em Goiânia, como se constituiu seu projeto sócio-educativo?

Estudos e pesquisas sobre os Parques Infantis (KUHLMANN JR. e RAMOS, 1985; OLIVEIRA, 1985, 2010; FARIA, 1999, 2002; VIEIRA, 2004; entre outros) têm mostrado a importância dos espaços não escolares na efetivação da educação das crianças. Esses espaços constituem-se tanto como um locus de lazer como de educação. Nessa perspectiva, a proposta dos estudos e pesquisas sobre os Parques Infantis se consolida em um contexto político, econômico e social do Brasil, resultando na necessidade de investigar aqueles como importantes espaços na constituição de projetos educativos para a infância em meios institucionalizados. A análise dos diferentes estudos permite-nos compreender que os Parques se constituem e se transformam na história por meio das culturas, das propostas educativas que se consolidam em tais espaços e de suas vinculações a diversificados departamentos e órgãos públicos ou privados.

Importante ressaltar que historicamente as iniciativas de criação de espaços públicos para as famílias e crianças foram marcadas por contradições quanto às suas finalidades e aos seus resultados. Os Parques Infantis surgiram com um caráter compensatório, na finalidade de dar “condições” para que as crianças, filhos de trabalhadores operários pudessem ter o direito à infância. Ao mesmo tempo, porém, objetivou-se que as crianças fossem disciplinadas no brincar, utilizando um espaço público para o autocontrole de ações e atitudes em um espaço social.

... as instituições como os parques infantis e o próprio departamento de cultura serviram para disciplinar o lazer da classe operária, mas também garantiram o direito ao tempo livre através do espaço público planejado para esse fim, apontando elementos de superação da concepção educacional assistencialista (FARIA 2002, p.10).

Kuhlmann JR. e Ramos (1985) afirmam que por volta de 1930, surgiu a iniciativa para a criação dos Parques Infantis no Brasil que ocorreu nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Amazônia e Distrito Federal. Mário de Andrade foi um dos idealizadores que pensou uma proposta envolvendo um local não escolarizante para que as crianças pudessem expressar suas ideias, sentimentos, opiniões brincarem e

participarem de momentos significativos da infância sem se preocuparem com o mundo adulto.

Como mostra Faria (2002), a proposta de atendimento no Parque Infantil pensada por Mario de Andrade foi feita em um ambiente de educação e cuidado, garantindo nesse espaço o direito à infância, na qual a criança poderia se expressar de várias formas: brincando, envolvendo dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias, dando condições para uma construção do conhecimento “espontâneo”, do imprevisto, da cultura por meio de interações estabelecidas entre criança/adulto/instrutor-educador/família/culturas.

O Parque Infantil de São Paulo foi o pioneiro no Brasil, ele surgiu vinculado ao departamento de divisão de Educação e Recreios, criado e gestado por Mario de Andrade que influenciou muitos Parques Infantis, surgiu dentre muitos programas para operários dando o direito à infância para crianças de 3 a 12 anos, filhos (as) de operários com objetivo de retirar as crianças filhos dos trabalhadores das ruas.

Diferentes determinantes interferiram na motivação para criação de parques, dentre os quais destacamos: retirada das crianças e adolescentes das ruas, evitar que as crianças pobres tivessem o envolvimento com a criminalidade, acesso aos vícios em drogas e bebidas, o que também se ligava à falta de condições de saúde e higiene principalmente dos filhos da classe pobre. Além desses, Oliveira (1985) enfatiza as reivindicações advindas de movimentos sociais, principalmente de mulheres para deixarem seus filhos em um lugar enquanto trabalhavam. São criados, conforme Kulhmann e Ramos (1985), com uma concepção de educação assistencialista e escolarizante, motivo esse que ganhou força para a sua criação e expansão, por este ser um modelo de instituição educacional que atendia crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 10 ou 12 anos no período extraescolar. Nesse sentido, acreditava-se que esses espaços viriam para diminuir a desigualdade social sendo um local institucionalizado.

Com essa característica nem todos os parques permaneceram com a nomenclatura de Parque Infantil, tornando-se, posteriormente, escolas. Um exemplo disso foi o caso do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, segundo Parque fundado em Campinas, SP, e que passou a ser Escola Municipal de Educação Infantil.

Oliveira (1985, 2010) afirma que os primeiros Parques Infantis foram criados em bairros que tinham maior quantidade de mulheres operárias trabalhando, possibilitando que as operárias tivessem condições para deixar seus filhos e ir trabalhar. As criações dos locais para atendimento das crianças ocorreram por movimentos sociais advindos de operários principalmente de mulheres que na década de 1920 e 1930 que reivindicaram aos donos das

indústrias que trabalhavam de locais para atendimento e guarda das crianças enquanto estivessem trabalhando e depois foram direcionadas para o Estado.

As influências da criação dos Parques Infantis deram-se também pelo contexto dos movimentos escolanovistas europeu e americano, os quais influenciaram os educadores brasileiros na defesa pela construção de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Fröebel. Oliveira (1985) relata que antes da iniciativa de criação dos parques Infantis paulistanos outros países latinos americanos já contavam com essa proposta, como no caso de Cuba (Havana), Argentina (Buenos Aires), Uruguai, Chile (Santiago). Na época, “também já haviam se organizado classes de jardim de infância em escolas estaduais e particulares do município” (OLIVEIRA, 1985, p. 12), passando-se cada vez mais a enfatizar a institucionalização da educação das crianças em creches e pré-escolas do que a criação de parques (OLIVEIRA, 2010).

### **Sobre a pesquisa em Goiânia: a história do Parque Infantil Mutirama e sua constituição como contexto socioeducativo**

A presente investigação, em desenvolvimento, busca explicitar, analisar e refletir a história dos parques infantis, destacando o caso do Parque Infantil Mutirama, criado em 1969, no município de Goiânia, como espaço de lazer e educação das crianças. Justifica-se a importância e a necessidade desta pesquisa considerando a produção científico-acadêmica sobre os parques infantis e infâncias, bem como pelas especificidades e pelo papel de destaque que o Mutirama tem em Goiás e no Brasil ao longo de sua trajetória. A pesquisa, de natureza qualitativa, se constitui em um estudo histórico (PINSKY, 2006; KUHLMANN, 2007), apropriando-se de elementos de história oral (ALBERTI, 2006), cotejando processos e análises de cunho bibliográfico e documental, com as seguintes etapas inter-relacionadas: 1) mapeamento da produção teórico-acadêmica acerca dos parques infantis, em livros, periódicos, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Ibict) e no banco de dados do Nepiec; 2) Levantamento dos documentos sobre Parque Infantil em legislações e decretos nacionais e no estado de Goiás, bem como documentos, relatórios e imagens fotográficas produzidos especificamente no/sobre o Parque Mutirama; 3) realização de etapa empírica da pesquisa *in loco*, com entrevistas aos diferentes participantes/informantes sobre a história, organização, dinâmica e função social do Parque Mutirama desde sua fundação até os dias atuais.

Para investigar a produção teórico-acadêmico científico sobre os Parques Infantis usamos de quinze descritores, cuja seleção ocorreu durante o processo do levantamento bibliográfico, no período de 2016/2 e 2017/1: 1. “Parque Infantil”; 2. “Parque Infantil” “Infância”; 3. “Parque Infantil Estado de Goiás”; 4. “Parque Infantil” “Estado de Goiás”; 5. “Mutirama”; 6. “História parque Infantil em Goiás”; 7. “História parque Infantil” “Goiás”; 8. “História parque infantil”; 9. “Lazer parque infantil”; 10. “Lazer Parque Infantil”; 11. “Parque Infantil” “Lazer”; 12. “Parque de Recreação” 13. “Parque Infantil Goiânia”; 14. “Goiás Parque Infantil”; 15. "Parque Infantil" “Goiás”. O resultado desse levantamento encontra-se em fase de análise e algumas informações encontradas indicam a necessidade de revisão de descritores e nova compatibilização de dados. Porém, pelos dados já produzidos há uma produção ainda muito limitada sobre a temática “parques infantis”, conforme indicadores da CAPES, IBICT, NEPIEC. Interessante destacar aqui que os 36 trabalhos estão vinculados as universidades e aos programas de pós-graduação de várias áreas do conhecimento: Universidade de São Paulo (Educação/ Fitotecnia); 1 (um) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História/ Serviço Social/ Psicologia); Universidade Federal de Santa Catarina (Educação/ Arquitetura e Urbanismo/ Engenharia de Produção); Universidade Presbiteriana Mackenzie (Educação, Arte e História da Cultura); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Educação/Ecologia e Produção Sustentável); Universidade Estadual de Campinas (Educação Física/ Educação/ Engenharia Civil); Universidade Federal do Paraná (Educação Física/ Ciências Veterinárias); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Design); Fundação Getúlio Vargas Escola de administração de empresas de São Paulo (Administração); Universidade Estadual Paulista (Geografia); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Geografia).

No processo da etapa empírica de pesquisa, foram realizadas 24 entrevistas com diferentes atores do processo de construção, organização e funcionamento do Parque Mutirama, ao longo da sua existência: prefeito de Goiânia responsável pelo projeto de criação do Parque (1); gestores do Parque (3); proprietário de empresa responsável por construção de parque infantil e reforma (1); trabalhadores responsáveis pelos serviços gerais (2); operadores de máquinas leves e responsáveis pela jardinagem de parque (2); operadores de brinquedos (5); permissionários/vendedores do Parque (3); engenheiro (1), gerente de planejamento (1), assistentes administrativos (2), diretor financeiro (1), analista de finanças (1), auxiliar de almoxarifado (1).

Os estudos, as entrevistas e o levantamento bibliográfico e documental, possibilitaram visibilizar a história dos parques infantis como um espaço de lazer e educação da criança por diferentes olhares, compreendendo o surgimento, a finalidade e a história do próprio

Mutirama. As informações obtidas na pesquisa têm sido analisadas à luz do materialismo histórico dialético e se pode afirmar que, pelos nossos dados, o Mutirama se constituiu e ainda se constitui atualmente como um importante espaço de interações de famílias e de crianças de diferentes idades e classes sociais, muito embora se apreendam contradições e desafios no processo. O Parque que na sua origem era público e destinado à convivência de crianças filhos de operários e de outros grupos e classes sociais que o frequentavam, aparentemente para lazer, passou desde o ano de 2012 a ser um espaço de natureza público-privado, com exigência de pagamento de ingresso para ter acesso ao espaço do Parque. Essa nova configuração tem impossibilitado que muitas crianças e famílias possam frequentá-lo, elitizando seu atendimento. As falas dos entrevistados denotam que o Mutirama é uma das referências de muitas infâncias e de vivências (VIGOTSKI, 2008), permeia muitas gerações e tem uma expressividade não apenas local, sendo um dos pontos de visitação de muitas famílias e crianças de todo o estado de Goiás como de outros estados brasileiros. Com a realização dessa pesquisa espera-se contribuir com a construção da história dos Parques Infantis como um espaço social e educativo de direito das crianças independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes orais - Histórias dentro da história. In.: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Fontes Históricas. São Paulo: contexto, 2006, p. 154-202.
- BARBOSA, Ivone Garcia, et al. *Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação Pré-escolar e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. A contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. *Educação e Sociedade*, n. 69, dez. 1999.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KUHLMANN JR., Moysés e RAMOS, Maria Martha Silvestre. *Políticas e organização do parque infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950*. 24ª reunião. [anped.org.br/T0711731363413.doc](http://anped.org.br/T0711731363413.doc), 1985.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Dos parques infantis às escolas municipais de educação infantil: um caminho de cinquenta anos*. Revista Escola Municipal - SME, São Paulo, v. 18, n. 13, [p. 11-8], 1985.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Fontes Históricas. São Paulo: contexto, 2006.

VIEIRA, Sandra A. B.. Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático-pedagógico. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n.1, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. A quarta aula: a questão do meio na Pedologia. In: Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

# **ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Lucília Chaves de Oliveira  
Dr<sup>a</sup> Rita Márcia M. Furtado  
Cultura e processos educacionais  
FAPEG

## **APRESENTAÇÃO DO TEMA**

Neste estudo pretende-se investigar as possíveis relações entre a formação de professores no Brasil e a Estética, de modo a compreender o sentido destinado a formação sensível em tempos contemporâneos, tendo em vista as concepções epistemológicas de educação que sustentam os projetos de formação de professores nas universidades brasileiras.

## **PROBLEMA**

Considerando nosso atual contexto político-social, e as recentes propostas de cunho neoliberal que tem alcançado as políticas educacionais, o tema da formação estética de professores, torna-se uma discussão necessária e pertinente, mas esta se vincula aos pressupostos epistemológicos e aos interesses que dão sustentabilidade as concepções de educação, assumidas pelos diferentes sujeitos, instituições e seguimentos da sociedade.

Pretendemos pensar o sentido da formação de professores sob a ótica da formação integral dos sujeitos, formação humanizadora, cuja centralidade esteja na complexidade do humano, como ser que pensa e sente, portanto, nas relações entre sensível e inteligível, corpo e mente. Importa-nos refletir sobre os processos formativos do ofício do professor para além de apenas capacitá-lo com saberes específicos e pragmáticos da profissão, visto que o entendimento de docência com a qual nos vinculamos é mais amplo, intrinsecamente relacionado com os processos sócio-históricos, culturais, éticos e principalmente estéticos. Assim, pensamos que o problema dessa pesquisa centra-se na seguinte questão: é possível pensar a estética como elemento constitutivo da formação profissional do professor?

## **JUSTIFICATIVA DO ESTUDO**



Acreditar numa concepção de educação em uma perspectiva tradicional seria o mesmo que compactuar com uma prática que castra a criatividade, sensibilidade e inteligência de docentes e discentes, que como homens-máquinas são privados de suas capacidades de pensar, de sentir e são levados a reproduzir ações, muitas vezes, sem questioná-las ou problematizá-las. Sob a égide do sistema capitalista, tudo se torna mercadoria, inclusive a arte, e o artista transforma-se em um produtor de mercadorias (FISCHER, 1959). No entanto, questionamo-nos quanto a possibilidade da arte ser emancipadora, enquanto símbolo de resistência a uma formação precária, em que os sujeitos sejam formados esteticamente, no campo da sensibilidade. Concordamos com Ernest Fischer (1959) ao apresentar que

a arte pode elevar um homem de um estado fragmentário para um estado de ser total e integrado. A arte permite ao homem compreender a realidade, não apenas o ajuda a suportá-la como lhe aumenta a sua determinação de a tornar mais humana e mais digna do gênero humano. A arte é em si mesma uma realidade social (FISCHER, 1959, p.54).

No contexto capitalista em que reina a alienação, o sujeito não é pensado em sua totalidade, os sentimentos e sensações não têm lugar, pelo contrário vê-se modelos de educação, predominantemente, que ainda defendem a cisão entre sensível e inteligível, corpo e mente, castradoras da criatividade e da imaginação, em defesa da rigidez vazia, do silenciamento, dos corpos imóveis e da homogeneidade de pensamento. Para Duarte Júnior (1991) temos vivenciado, na educação, especificamente nas escolas, processos ainda centralizados em uma visão racionalista, em que separam-se razão e sentimentos, identificando na primeira a importância máxima da vida. Nesta lógica racionalista os indivíduos devem ser produtivos e eficientes, por conseguinte a escola submete-nos desde cedo às técnicas de mutilação mental, na cisão entre os sentimentos e a racionalidade, em que interessam a formação de indivíduos com uma percepção cada vez mais setORIZADA, especializada, do mundo.

Faz-se necessário pensar numa possibilidade formadora em que docentes e discentes sejam pensados como sujeitos históricos, cujos sentidos e sentimentos, corporeidade e intelectualidade sejam respeitadas. Bem como, uma educação escolar que valorize a criticidade, heterogeneidade de pensamento, movimento dos corpos, criatividade, saber sensível, questionamento, debate, enfrentamento, para que façamos emergir práticas educativas mais humanas, que visem a emancipação e a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis, que possam se desenvolver plenamente, em uma formação que compreenda a totalidade e complexidade em que se situam os processos formativos.

## **OBJETIVO GERAL**

- Analisar as bases epistemológicas que sustentam a formação de professores, com vistas a compreender as possibilidades de uma formação estética nos cursos de licenciatura visando a emancipação dos sujeitos;

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender as bases epistemológicas que sustentam a formação de professores no Brasil;
- Analisar os conceitos de estética e educação estética;
- Expandir a concepção estética para âmbitos formadores, como a arte e a política;

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação é configurada por diversas bases epistemológicas, que sustentam e dão sentido aos fazeres educativos, campo de lutas, conflitos e interesses, portanto, não neutro, em que coexistem distintas posturas epistemológicas que sustentam diversas concepções de sujeito, sociedade e conhecimento. Em uma perspectiva positivista ou mecanicista de educação uma formação estética, artística, não terá nenhuma valia, muito menos importância, visto que são outros os interesses sustentados por esses paradigmas, a saber a manutenção da ordem e poder, a obtenção de lucros, interesses mercantis em que a formação do sujeito em uma perspectiva crítica não têm relevância, não é útil, nem vantajosa.

Pretendemos analisar alguns dos elementos que compõe a Estética, enquanto disciplina filosófica, do belo e da arte, em que correlaciona as questões quanto ao belo, o sensível, o corpo e as possibilidades do desenvolvimento total do indivíduo, nas relações do sensível e inteligível, verificando as potencialidades dos sujeitos vivenciarem a liberdade. O termo estética segundo o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (1998) “designa a ciência (filosófica) da arte e do belo”, e firma-se no princípio de que as investigações desses dois objetos estão estreitamente mescladas na filosofia moderna e contemporânea (ABBAGNANO, 1998, p. 367).

Herbet Marcuse (1972) em *Eros e civilização* propõe um retorno a origem do termo estética, demonstrando sua associação íntima com o prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade, associações que tem sido traçadas historicamente. Delimita temporalmente a segunda metade do século XVIII, por se tratar do período em que o termo estética foi fixado e se fundamenta principalmente em Baumgarten, Kant e Schiller, autores que trouxeram importantes contribuições aos estudos estéticos. Para Kant (apud MARCUSE, 1972) a função estética, cumpre a função de equilibrar a razão prática (vontade) e a razão teórica (entendimento): “a faculdade de julgamento é a medianeira entre essas duas, em virtude do sentimento de dor e prazer. Combinado com o sentimento de prazer, o julgamento é estético, e o seu campo de aplicação é a arte” (p.127). Ainda segundo Marcuse (1972) a dimensão estética ocupa uma posição central na filosofia de Kant, entre a sensualidade e a moralidade, sendo a primeira referente ao intuitivo, ao prazeroso, subjetivo, receptivo, criativo, que constitui beleza. A dimensão estética, neste contexto, é o meio no qual o intelecto e os sentidos, a natureza e a liberdade, se encontram.

A partir da filosofia de Kant, o poeta e dramaturgo Schiller (1989), trouxe relevantes contribuições ao campo filosófico, ao analisar às relações entre prazer e dever, ética e estética. Schiller (1989) em *A educação estética do homem* denuncia os saberes puramente utilitários e a fragmentação do ser, referindo-se à modernidade, em que “o homem só pode formar-se enquanto fragmento” (p.37), cuja vida mecânica traduz-se por uma composição de infinitas partículas sem vida. No equilíbrio entre dever e inclinação, que o homem pode usufruir da liberdade, direito régio dos indivíduos. Como princípio ontológico define que aquilo que faz o homem “é justamente não se bastar com que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra de sua livre escolha e elevar a necessidade física a necessidade moral” (SCHILLER, 1989, p. 25). Encontra-se, para esse autor, na definição de impulso lúdico, a possibilidade de libertação do homem, pois seria esse o encontro entre impulso sensível e impulso formal, constituindo-se nessa contingência a libertação moral e física do homem. Seria o impulso lúdico um mediador, ponto de equilíbrio, em que existiria “uma unidade estética que se situa a partir da superação de dois elementos antagônicos, sensível e inteligível, mas que são, no entanto, necessários para a manifestação da vontade” (FURTADO, 2013, p. 89). Portanto, uma educação que considere a experiência estética, o belo e a arte, deve ser pensada em relação a superação da cisão entre sensível e inteligível, razão e emoção, corpo e mente, na busca pelo equilíbrio e libertação do homem.

Interessa-nos pensar a formação de professores no que concerne a formação estética dos sujeitos que estão sendo formados, na possibilidade das experiências com a arte, serem formativas, no entendimento de que

a ideia da educação pela arte não se trata somente do domínio da educação correspondente a formação de uma sensibilidade estética, do gosto e da beleza, mas de uma vasta concepção da formação do homem, baseado por completo no princípio estético [...]. A formação do homem tem que ser concebida como um processo total. A arte intervém nos distintos planos da vida, o que tem consequências não só para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual, afetiva e moral (WOJNAR, 1966, p. 17, tradução nossa).

Portanto, a formação estética deve ser entendida como um processo total, em que a realidade é complexa e o sujeito compreendido considerando-se sua vida intelectual, afetiva e moral, como ser social, situado num tempo histórico e influenciado culturalmente.

O caminho para reflexão desses questionamentos não deve passar pela culpabilização dos professores, antes disso, faz-se necessário pensar sobre a formação de professores ofertada nas universidades, analisar epistemologicamente as diversas concepções de conhecimento, educação, sociedade e indivíduo, que influenciam a formação e constituição dos sujeitos, para compreender de que modo pode ser pensada e qual a importância de que os professores tenham uma formação estética.

## **METODOLOGIA**

Esta proposta de trabalho será realizada do ponto de vista de uma pesquisa qualitativa, em que as relações subjetivas e experiências dos sujeitos envolvidos são fonte de dados, assim como pontua Reys (2005, p. 5) esse tipo de pesquisa “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Será realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, que

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131).

Portanto, por meio de livros, artigos, documentos impressos e digitais, proporemos pesquisar acerca das possíveis relações entre a formação dos professores e a estética, de modo a compreender as contribuições da estética para a formação de um profissional crítico.

A dissertação terá a seguinte distribuição de capítulos: O primeiro, que está sendo escrito atualmente, trata da “Formação de professores: percurso histórico e bases epistemológicas”, em que serão abordadas questões referentes a teoria do conhecimento, a desmistificação do conhecimento, surgimento da ciência moderna e das diferentes correntes filosóficas e epistemológicas, de modo a analisar como esses saberes influenciaram e ainda influenciam a formação de professores, ou seja, importa-nos refletir quais são as bases epistemológicas que dão sustentabilidade a formação de professores no Brasil.

O segundo abordará a “Estética e formação”, terá como enfoque os estudos filosóficos sobre a Estética, perfazendo um percurso histórico dessa tradição filosófica, perpassando pelos seus principais conceitos como o belo, o sublime, o gosto, a arte, e tantos outros, e teóricos importantes como Baumgarten, Kant e Schiller e correlacionando a possibilidade de uma formação emancipatória, em que o homem seja contemplado em toda sua complexidade, como ser que pensa e sente, portanto, como, dotado de razão e emoção, sensível e inteligível, corpo e mente.

O terceiro capítulo será sobre “Educação, estética, arte e política: aproximações possíveis”, e versará sobre as possíveis relações entre a Estética e outras áreas do conhecimento como educação, arte e política, de modo a compreender as implicações dessas relações, as aproximações e contribuições que podem surgir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A dissertação ainda está em processo de elaboração, por esse motivo, não é possível apresentar conclusões definitivas, portanto, apresentamos conclusões parciais, e reiteramos que podem haver alterações ao longo do percurso.

Por fim, compreendemos que os processos formativos estão imbuídos de sentidos, concepções e perspectivas políticas. Não existe apenas um projeto formativo nas formações de professores das universidades brasileiras, pelo contrário, os modelos seguidos são os mais distintos possíveis e mais diversos ainda os princípios ideológicos e epistemológicos que os sustentam. Se a nossa compreensão de formação fundamenta-se na estética, no sensível e na arte, não serão todos os projetos formativos, instituições educativas e universidades que conferirão a tais projetos importância e visibilidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1991.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1959.

FURTADO, Rita Márcia M. A experiência estética como experiência formadora. In:

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, 1972. Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/04/herbert-marcuse-eros-e-civilizac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em: 16 de setembro de 2016.

REYS, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

WOJNAR, Irena. *Estética y Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS E PRAXIS EDUCATIVA NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Maria de Lourdes Alves  
Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa  
Linha de Pesquisa – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

O objetivo deste texto é apresentar uma proposta de pesquisa em andamento acerca da temática: Movimentos Sociais e Praxis Educativa na Construção da Universidade Estadual de Goiás. A problemática que norteia esta pesquisa parte das seguintes questões. O processo de constituição e organização dos movimentos sociais ocorridos na Universidade Estadual de Goiás é em si um movimento educativo? Como os atores sociais se organizam? Em que medida os movimentos sociais contribuem para a efetivação das demandas de professores, alunos e funcionários técnico-administrativos desta instituição de ensino superior? A participação política e social contribui para a construção de uma práxis educativa?

Os movimentos historicamente contestam e deslegitimam medidas governamentais consideradas como contrárias aos interesses de professores, servidores e alunos da UEG; é interessante verificar que os interesses são múltiplos, mas em um ponto convergem: no desejo de que a Universidade Estadual de Goiás se torne uma universidade de fato, dotada de autonomia jurídica, financeira, administrativa e pedagógica.

Os relatos de professores, funcionários, alunos e ex-alunos, já analisados (base de dados documentais) nos possibilitam afirmar que há uma correlação entre os movimentos constituídos ao longo da história da UEG e o desenvolvimento que se pode verificar no interior da Universidade estadual de Goiás, o que nos permite afirmar que os movimentos organizados em especial Fórum de Defesa da UEG\2006 e Mobiliza\UEG\2013, de fato contribuem para o desenvolvimento acadêmico e institucional desta Instituição de Ensino Superior. A pesquisa em andamento aponta para a hipótese de que os movimentos sociais ocorridos ao longo da construção/organização da UEG funcionam como propulsores do desenvolvimento institucional desta Instituição e, ainda, que o nível de organicidade apresentado pelos movimentos possibilita a geração de uma práxis educativa inerente à participação ativa nos movimentos sociais.

Deste modo é fundamental uma pesquisa detalhada, para verificar, analisar dados e fatos que ainda são pouco conhecidos e que precisam ser analisados à luz da ciência. A pesquisa em andamento pretende compreender a ação dos movimentos sociais de professores, alunos e servidores

da Universidade Estadual de Goiás como práxis educativa capaz de formar, no bojo do movimento, novos sujeitos num processo dialético no qual, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende. “A fertilidade dos movimentos está nesta capacidade de criar e recriar esperanças, do micro ao macro, do sujeito ao grupo” (PESSOA, 2004, p. 12). É de suma importância a compreensão da práxis educativa manifesta e ou latente, presente nos movimentos sociais organizados na Universidade Estadual de Goiás. Os movimentos delimitados para fins deste estudo são: Fórum de Defesa da UEG/2006 e Mobiliza UEG/2013. A escolha destes dois movimentos não é aleatória. São dois movimentos que, conforme demonstra a pesquisa andamento, são capazes de mobilizar os sujeitos para ações na busca por melhores condições objetivas de trabalho, estudo e desenvolvimento da Universidade Estadual de Goiás.

A análise acadêmica se ancora em referenciais teóricos e metodológicos. Para fins deste estudo, a discussão se dará a partir das teorias acerca dos movimentos sociais e sua dimensão educativa. Neste sentido há uma gama de abordagens, que por seus diversos aspectos se diferenciam, aglutinam-se, assemelham-se, mas que na essência concordam quase na totalidade em alguns elementos centrais: identidade, solidariedade, conflito e ação coletiva, elementos fundamentais para se afirmar e compreender os movimentos sociais e sua práxis educativa, sejam eles novos ou velhos, distinção relevante para que se compreendam os movimentos sociais na atualidade.

De modo geral os movimentos sociais se apresentam como resposta a um cenário de conflito, indignação e insatisfação dos sujeitos em relação a uma situação específica. Esta situação de modo geral afeta um grupo de indivíduos que estabelecem uma identidade, um objetivo e promovem os meios para alcançá-lo. Ao agir coletivamente os indivíduos buscam a solução de um problema coletivo, qual seja a exploração do sistema capitalista sobre o indivíduo, que, ao reagir à exploração, apresenta-se como sujeito crítico, gerador de resistência, oposição ao sistema determinado, imposto.

A história da UEG, descrita em vários trabalhos, dentre eles Limonta (2009), Carvalho (2013), inicia-se oficialmente em 05 de julho de 1961 com a criação da FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis. Desde então até a presente pesquisa podem-se identificar vários momentos na história desta instituição em que a comunidade e os segmentos que a compõem – professores, alunos e servidores – indignam-se diante do desrespeito do poder público em relação às demandas da comunidade Uegeana.

A perspectiva de Castels, (2013) contribui para a reflexão sobre o sofrimento e a humilhação como elementos capazes de impulsionar a tomada de decisão de lutar contra as circunstâncias que humilham e ultrajam o indivíduo.

De acordo com Touraine (1998, p. 247), o sujeito produz a si mesmo no processo de luta pelos seus direitos: “O indivíduo não se torna sujeito separando-se de si mesmo, a não ser que se



oponha à lógica de dominação em nome de uma lógica da liberdade, da livre produção de si.” Deste modo conflito atua como um elemento transformador, que descortina, muitas vezes, situações camufladas, subjacentes, que se revelam a partir da ação de sujeitos que se indignam com uma situação. O conflito é o elemento aglutinador do sujeito livre, mas também é o espaço onde ocorre a construção da identidade; os indivíduos partilham as mesmas ideias, os mesmos sonhos, vivem a mesma condição de exploração, humilhação, estes elementos associados são capazes de gerar o impulso para germinar a solidariedade entre os indivíduos, elemento fundamental na organização de um movimento social.

Pierre Bourdieu, (2001) apresenta o caráter dos movimentos sociais como elementos indispensáveis para impulsionar as políticas sociais:

A história social ensina que não existe política social sem um movimento social capaz de impô-la, e que não é o mercado, como se tenta convencer hoje em dia, mas sim o movimento social que “civilizou a economia de mercado, contribuindo ao mesmo tempo para sua eficiência. [Os movimentos sociais] criam ou recriam formas de ação originais, em seus fins e meios, de forte conteúdo simbólico. Orientam-se para objetivos precisos, concretos e importantes para a vida social. (BOURDIEU, 2001, p. 19)

A consolidação das políticas sociais no Brasil é historicamente impulsionada pela capacidade de mobilização dos atores sociais, sejam eles professores, sem-terra, sem-teto entre outros. O Estado estabelece políticas de saúde, educação, moradia, reforma agrária, após um período de lutas sociais, à medida que a sociedade se mostra capaz de se organizar e lutar pelos seus direitos o Estado se vê impelido a atender às demandas.

Após a instauração do conflito e de acordo com a capacidade de organização dos indivíduos para a ação coletiva, as conquistas se efetivam com maior ou menor celeridade, a mesma situação pode ser hipoteticamente vislumbrada na UEG. Na perspectiva de Pessoa, (2004), na luta se constrói a identidade do indivíduo enquanto membro do grupo e ao mesmo tempo se constrói a própria identidade do grupo que reconhece a si mesmo, ao se posicionar diante do mundo.

Deste modo, compreender como os movimentos sociais uegeanos se organizam, se articulam, é fundamental para entender a ação dos sujeitos históricos de acordo com a realidade em que estes se inserem, como se organizam na perspectiva de modificar a realidade que os cerca, com o intuito de superar de algum modo a extrema exploração à qual os trabalhadores em educação, de modo geral, têm sido expostos; e de buscar a construção de uma sociedade justa, o que necessariamente passa por uma sociedade em que haja maiores oportunidades de educação e trabalho em condições dignas, como, também, por uma sociedade com maior capacidade de organização e mobilização para a conquista de direitos.

A análise dos movimentos sociais na atualidade passa necessariamente pela diferenciação entre velhos e novos movimentos sociais, na perspectiva de Sherer-Warrem, (2014) Os novos movimentos sociais apresentam um pluralismo de classes, um sentido suprapartidário, há uma maior centralidade na subjetividade, a motivação para agir ao mesmo tempo em que é individual é também coletiva. Os novos movimentos sociais buscam conquistar novos direitos, ou mesmo o direito a ter direito. Percebem-se nestes movimentos manifestações de traços culturais e identitários, perdendo deste modo, a centralidade nas classes sociais, característica marcante dos velhos movimentos sociais.

É importante destacar, segundo Touraine (2009), que ocorre uma situação de continuidade entre velhos e novos movimentos sociais. Pode-se afirmar que ocorre atualmente uma “transição” entre os velhos modelos e os novos modelos. A análise de Touraine (2009) possibilita compreender os movimentos sociais contemporâneos como movimentos que são, ao mesmo, tempo culturais e sociais. As causas que os impulsionam podem ser tanto de caráter cultural quanto social – um caráter híbrido, portanto. Touraine (2009, p.178) afirma: “Um conflito ou um movimento social, pois, só pode formar-se e desenvolver-se no contexto atual se ele for capaz de interpretar os dados subjetivos, e não somente informações econômicas”.

Os seres humanos são carregados de emoções, sentimentos de pertencimento, identidade, indignação, sentimentos e emoções que são fundamentais, pois os conflitos estão centrados no ator, no sujeito que busca não só os seus direitos, mas o fazem de uma maneira específica, de acordo com sua subjetividade.

A construção de um trabalho de pesquisa se fundamenta necessariamente em postulados teóricos e metodológicos. Estes recursos devem nortear o trabalho a ser desenvolvido. A elaboração deste estudo será pautada em teóricos já apresentados na exposição do referencial teórico descrito acima, porém o fio condutor de uma pesquisa é o método de análise, o modo como o trabalho se constitui, a operacionalização do projeto.

A escolha do método é um processo complexo, pois exige uma maturidade do objeto e uma relação profícua entre os dois: objeto e o método sendo assim o método que possibilitará o desenvolvimento desta pesquisa é aquele que nos permitirá a reflexão, o pensar relacional, objetivo e subjetivo, *o modus operandi*. A prática relacional, situada em Pierre Bourdieu, será o caminho metodológico, que nos permitirá compreender a relação entre: Os movimentos sociais e a práxis educativa, entender como o sujeito se apropria do conhecimento e o reelabora de forma subjetiva ao ponto de este se constituir em fermento para mobilizar o sujeito a lutar por mudanças no mundo objetivo. A participação gera aprendizagem e a aprendizagem, num ato relacional, gera mobilização

para a ação. Segundo Bourdieu, (2001) as mudanças são frutos das mobilizações sociais, da capacidade que o sujeito apresenta de modificar o campo no qual está inserido.

A opção por Bourdieu como orientação metodológica, para fins de desenvolvimento da pesquisa aqui entabulada, ocorre também em função da atualização que este autor faz dos “pais fundadores da sociologia” (Durkheim, Marx e Weber), (ORTIZ, 1983, p. 38), acreditando que Pierre Bourdieu apresenta um sistema de análise capaz de explorar as teorias propostas pelos fundadores da sociologia de modo a integrá-las, sem perder a especificidade que cada teórico em particular apresenta.

O conhecimento profundo dos fundadores da sociologia, segundo Oliveira e Pessoa (2013), possibilitou a este autor a construção dos conceitos básicos que norteiam o método e a teoria elaborada por ele. A perspectiva de análise que Bourdieu apresenta permite inferir alguns procedimentos metodológicos possíveis para fins da pesquisa no campo dos movimentos sociais. Pensar relacionalmente os agentes no campo dos movimentos sociais, permitirá compreender a relação entre os indivíduos no processo de constituição e organização dos movimentos constituídos na Universidade Estadual de Goiás, em especial O Fórum de Defesa da UEG e o Mobiliza UEG.

A primeira etapa da pesquisa consiste numa revisão da literatura que verse sobre os seguintes tópicos: educação e movimentos sociais, a importância dos movimentos sociais, enquanto instrumento de transformação social e práxis educativa.

Parte-se da premissa de que os movimentos sociais devem lutar pela socialização do saber, a apropriação privada do conhecimento por uma classe ou grupo deve ser combatida num movimento de práxis educativa.

Em seguida, propõe-se identificar os movimentos sociais ocorridos na história da UEG e compreender a sua relação com o processo de construção e reconstrução da UEG; bem como, analisar a ação dos atores sociais envolvidos nestes movimentos, e realizar, assim, uma análise na perspectiva de verificar a ação educativa no transcorrer dos movimentos organizados na UEG, em especial o Fórum de Defesa da UEG/2006 e o Mobiliza/UEG/2013.

Após a análise qualitativa do material gerado, com base nos eixos: movimentos sociais, educação e universidade, na perspectiva de compreender a relação entre os movimentos constituídos e o processo de estruturação, organização; enfim, de construção da Universidade Estadual de Goiás e a importância dos movimentos organizados, no bojo deste processo para a práxis educativa. Até o momento realizamos as seguintes etapas da pesquisa:

1 – Estudo do referencial teórico e das categorias analíticas para compreensão do eixo: Movimentos sociais; Universidade; Práxis educativa

2 – Revisão bibliográfica sobre as temáticas que envolvem a pesquisa: levantamento das teses e dissertações sobre a Universidade Estadual de Goiás, bem como, sobre universidade e movimentos sociais.

3 – Pesquisa documental: Levantamento da legislação sobre a criação da UEG e dos documentos institucionais das UEG, bem como, documentos sobre os movimentos: Fórum de Defesa da UEG\2006 e Mobiliza UEG\2013. Leitura e análise dos documentos coletados.

4 – Definição prévia da estrutura da tese: Capítulo I – Movimentos sociais: análises e perspectivas. Capítulo II Movimentos Sociais e Educação: Concepções e Análises. Capítulo III – Universidade, Movimentos Sociais e Práxis Educativa. A seguir daremos continuidade à elaboração dos capítulos da tese e à análise dos documentos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **CONTRAFOGOS 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Trabalho e projetos. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: Histórico, Realidade e Desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UFG. Goiânia.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e Formação de Professores: Um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009, 313 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

PESSOA, Jadir de Moraes. (Org.). **Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da Modernidade**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensar outramente o discurso interpretativo dominante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

# Práticas Educativas da Educação Infantil em Goiás: o conhecimento e a arte em foco<sup>1</sup>

Milna Martins Arantes

Orientadora: Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Agencia financiadora: CNPQ

A presente pesquisa “Práticas Educativas da Educação Infantil em Goiás: o conhecimento e a arte em foco” vincula-se como subprojeto ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), vinculado a Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Considerando a realidade da Educação Infantil nos municípios goianos e as atuações de professoras nas diferentes instituições das redes públicas municipais, formulamos as seguintes questões articuladas de pesquisa: o conhecimento artístico e a cultura têm sido contemplados nas práticas educativas pelos professores de Educação Infantil? Que concepções teóricas, artísticas e culturais permeiam tais práticas?

Propõe-se, então, como objetivo geral analisar as práticas educativas na Educação Infantil em Goiás que envolvam o conhecimento artístico, considerando entre os determinantes daquelas as concepções de cultura e arte dos professores que atuam em instituições educativas públicas de redes municipais com crianças de até seis anos de idade.

**E, Milna, nunca comece frase com “E”]** Como objetivos específicos propõem-se: discutir a formação continuada, no âmbito da formação profissional dos professores e professoras da Educação Infantil e o Projeto de Formação Continuada realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás - **Educação Infantil, Infância e Arte**; revisar a literatura da área, na perspectiva de compreender os estudos sobre a temática e tomá-los como referência teórica para a pesquisa e as discussões propostas (2010-2016); realizar pesquisa empírica de natureza qualitativa nos municípios - Jataí, Cristalina, Firminópolis, Senador Canedo, São Luís de Montes Belos.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa de doutoramento vincula-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), e à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). O presente texto compõe a tese de doutorado na sua versão preliminar a ser qualificada em 2018. Optamos em apresentar nesse recorte partes que consideramos significativas e que podem dar referências sobre a totalidade do trabalho. O recorte foi realizado em conjunto com nossa orientadora.

A fim de buscar as respostas para a problemática, optamos por desenvolver nossa investigação com a participação de professoras de Educação Infantil que participaram do Curso de formação continuada “Educação Infantil, Infância e Arte”, ofertado em parceria pelo NEPIEC-FE/UFG e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no período de 2013 a 2015, nos municípios de Jataí, Cristalina, Firminópolis, Senador Canedo, São Luís de Montes Belos.

Nesse sentido, optamos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, abrangendo três etapas interrelacionadas. A primeira etapa contempla um levantamento bibliográfico, realizados no Banco de Tese e Dissertação da Capes e no Banco Digital de Tese e Dissertação (Ibicit). Estabelecemos para tanto a data de corte 2010 a 2016, tendo como referência a homologação das Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), marco normativo da Educação Infantil que em seu arcabouço legitima o conhecimento artístico como uma dimensão significativa para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Também realizamos um levantamento de trabalho apresentados no IV e V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupecí - 2014 e 2016). No processo de levantamento das informações, utilizamos como termos de busca: Educação Infantil/Arte/Educação Estética.

Na segunda etapa da pesquisa buscamos nos aproximar da realidade objetiva das instituições de Educação Infantil, realizando uma ação exploratória a fim de conhecer e constituir um perfil das possíveis participantes de outras etapas da investigação. Nessa etapa, utilizamos de questionário que foi proposto aos professores/professoras que participaram do curso de Formação Continuada **Educação Infantil, Infância e Arte** NEPIEC-FE/UFG, assim como análise dos Portfólios elaborados pelas cursistas-professoras ao longo do curso. Foram autorizados e obtivemos questionários respondidos nos municípios de Jataí, Cristalina, Firminópolis, Senador Canedo, São Luís de Montes Belos.

~~E posteriormente, realizaremos~~ **Iniciamos simultaneamente** a inserção no **campo educacional** **espaço das instituições de Educação infantil onde atuam professoras-cursistas que concluíram o curso de extensão/aperfeiçoamento anteriormente citado.** ~~utilizando-se~~ **Optamos para tanto, da** **por desenvolver uma** pesquisa **do tipo** etnográfica na educação, **utilizando no processo investigativo:** observação participante, roda de conversa, entrevista semiestruturadas com professores, análise de documentos internos e externos, diário de campo, gravação de áudio e filmagens, com vistas a nos aproximar do cotidiano educacional repleto de

significados que se encontram inseridos em um universo cultural atravessado por visões de mundo, estilos, história, expressões, símbolos, conceitos, conhecimentos, entre outros.

Esta pesquisa justifica-se pelos desafios postos à Educação da Infância a partir da década de 1990. A partir da Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil passa a ser compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, respeitando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, amplia a obrigatoriedade da Educação Básica gratuita para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. O Plano Nacional de Educação – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, Meta 1, determina a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade, e ampliar a oferta dessa etapa da Educação Básica em creches, de forma a atender, até o final da vigência do PNE, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade.

Diante dessa conjuntura legal, compete aos municípios goianos a tarefa de garantir a oferta da Educação Infantil a todas as crianças de até seis anos de idade, sendo o grande desafio para a universalização à expansão com qualidade socialmente referenciada. Com vistas a garantir a qualidade postulada, o Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas atribuições legais, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, tendo como um de seus objetivos assegurar a importância do conhecimento artístico na Educação Infantil.

Como se pode verificar nos artigos 3º, 6º, 7º e 9º da referida Resolução, o currículo da Educação Infantil é compreendido como um conjunto de práticas que devem articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico. A proposta pedagógica, nesse sentido, deverá respeitar, além dos princípios políticos e éticos, os princípios estéticos - da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais, considerando a importância das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, bem como o contato com as diversas formas de linguagem e manifestações culturais e artísticas, entre elas, a música, as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro e a literatura, para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Do ponto de vista teórico dialogaremos como os seguintes autores: Marx (1983), Vygotsky (2010, 2012), Snyders (1988), Vasquez (1978), Nogueira (2002), Ferreira (2001),

Barbosa (2007), Barbosa e Coutinho (2009), Trierweller (2011), Martins, Picosque e Guerra (1998), entre outros. O estudo sistemático das obras dos referidos autores têm comprovado que o conhecimento artístico constitui uma significativa produção da humanidade e que, portanto dá-lo a conhecer é função primordial do processo educativo, desde a mais tenra idade. O fazer e apreciar arte por meio de suas linguagens, ampliam a experiência artística, estética e criativa das crianças, possibilita a expressão de seus sentimentos, emoções e ideias, o uso significativo dos gestos, das palavras, das emoções, dos signos e de sua corporalidade e, ainda, revisitar a vida e o mundo.

Tendo como premissa a assertiva de Vygotsky “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1994, p.115), nesta perspectiva a imaginação e criatividade são compreendidas como um processo coletivo e não como um “dom”, inato. Portanto, a imaginação e a criatividade humana não são uma exceção, pelo contrário uma regra, uma característica construída socialmente do homem em seu devir. Deste modo, a riqueza da imaginação, da criatividade e da produção artística está diretamente ligados à experiência acumulada, quanto mais rica forem às experiências da criança/homem, tanto mais rica serão sua capacidade imaginativa.

A pesquisa tem como perspectiva analítica o materialismo histórico dialético, esta abordagem amplia a compreensão de sujeito, de mundo, da educação e das práticas educativas a partir da análise **sócio-histórica** e de seus múltiplos determinantes. Conforme Sodré (1968) o materialismo histórico dialético abarca os seguintes princípios: o movimento, a totalidade, a contradição e a negação da negação. Neste contexto, o movimento passa a impor-se à reflexão, ao debate e à compreensão do mundo e do homem, tornando-se fundamental. Tudo está em constante mudança, à condição natural dos corpos é o movimento e não o estado de repouso. Rompe-se, assim, com a ideia de terminalidade e estaticidade, passando a compreender que a produção humana se expressa em determinados estágios da humanidade, desenvolvendo-se a partir dos processos históricos em constante transformação.

Para a dialética marxista o conhecimento é totalizante e, portanto, a atividade humana deve ser analisada sob o ponto de vista da totalidade, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Cada fenômeno faz parte de uma rede complexa de relações em contrapartida à análise isolada dos fatos. A partir da visão do conjunto que poderemos avaliar a dimensão de cada elemento. A contradição constitui o tecido da totalidade. As conexões que existem entre diferentes realidades constituem unidades contraditórias, as quais são essenciais para o raciocínio, isto é, para a elaboração de síntese. No processo de elaboração da síntese



engendra-se outro princípio à negação. Para Marx (1983), em nenhuma esfera pode haver desenvolvimento que não negue suas formas precedentes de existência. Assim, o desenvolvimento se produz negando o velho, através do novo.

Nessa perspectiva, para além de descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; é importante captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Neste caminho, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, destacamos que na primeira etapa, preenchimentos dos questionários obtiveram os seguintes percentuais de participação: no município de Senador Canedo 54,54% dos professores que concluíram o curso responderam o questionário e nos foram disponibilizados dois (2) Portfólios; em Jataí obtivemos percentual de 40% de participação; em Firminópolis 60% nos foi disponibilizado um (1) Portfólio; em São Luís do Montes Belos tivemos uma participação de 68,42% dos professores concluintes do curso e nos foram disponibilizados sete (7) Portfólios. No município de Cristalina a pesquisa está iniciando, estamos em fase de localização e entrega dos questionários. A segunda etapa da pesquisa do tipo etnográfica será realizada nos municípios de Firminópolis e São Luís dos Montes Belos, os quais foram escolhidos por terem apresentado o maior percentual de participação na primeira etapa – 60% e 68,42%, respectivamente. Nessa etapa, realizaremos a inserção no campo educacional nos meses de outubro, novembro, dezembro de 2017 e janeiro e fevereiro de 2018.

Assim, conhecer e analisar as práticas educativas com foco no conhecimento artístico na Educação Infantil em Goiás, em turmas de crianças de até seis anos de idade, visa ampliar as possibilidades do trabalho educativo com a arte na Educação Infantil e perpassa pelo conceito marxista de práxis, o qual pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática, nas palavras de Saviani (1991), é prática “eivada de teoria”.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. **A formação de conceitos na pré-escola**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 1997.

BARBOSA, A.M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortex, 2008.

BARBOSA, A.M.e Coutinho, R.G. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Ementa Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

FERREIRA, Suely. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA M.T.T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, t.1.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL, CAMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº5**, de 17 de dezembro de 2009.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese de doutorado. FEUSP, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole Ltda, 1988.

SODRÉ, Nelson V. **Fundamentos do Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1968.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criatividade na Infância:** ensaio de psicologia. Lisboa, Portugal:  
Dinalivro, 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO DA IMPLANTAÇÃO DE UM COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR EM APARECIDA DE GOIÂNIA.**

**Mestranda:** Neusa Sousa Rêgo Ferreira

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Míriam Fábria Alves

**Linha de pesquisa II:** Estado, Políticas e História da Educação

### **INTRODUÇÃO**

Este esboço faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objeto de análise a militarização da gestão das escolas estaduais em Goiás, processo iniciado em 2009, como resultado da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduce) e a Polícia Militar de Goiás (PM-GO).

Dentro deste contexto sócio-político-cultural, o estado de Goiás vem ganhando destaque no ranking brasileiro da militarização da gestão escolar pela quantidade de escolas entregues à Polícia Militar (PM) – alcançou a marca de 35<sup>1</sup> Colégios da Polícia Militar (CM) no ano de 2017 e tem uma projeção de mais 10 escolas a serem militarizadas para 2018, perfazendo um total de 45 unidades<sup>2</sup>. Esse processo de militarização também se espalhou por outros estados - Goiás é seguido pelos estados de Minas Gerais com 22<sup>3</sup> escolas, Bahia com 13 colégios, Rio Grande do Sul com 7, Amazonas com 4 e Maranhão com 3 CPM (Bertoni, 2015).

Cabe ressaltar aqui, que apesar dos CPM terem sido criados durante a ditadura por meio da Lei n. 8.125 de 18 de junho de 1976<sup>4</sup>, sua concretização e expansão, vem ocorrendo

---

1 Informação obtida junto ao comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, que inclusive confirmou a militarização de mais dez unidades para 2018, perfazendo um total de 45 Colégios Militares para este mesmo ano.

2 O leitor pode confirmar esta informação no endereço eletrônico <https://www.opopular.com.br/editorias/cidade/goias-terá-mais-dez-colégios-da-polícia-militar-em-2018-saiba-onde-1.124119>. Acesso em 14/10/2017.

3 Minas Gerais já possui 24 Colégios Militares. Informação obtida no endereço eletrônico. <http://www.otempo.com.br/cidades/col%C3%A9gios-militares-crescem-em-meio-a-pol%C3%AAmica-sobre-ensino-1.1111508> Acesso em 14/10/2017.

4 O artigo 15 desta lei trata da criação do comando de ensino e o artigo 23, inciso I, alínea b, trata da criação do Colégio Militar e do Comando de Ensino como órgão de apoio à corporação.

em plena democracia, em conformidade com a política neoliberal que permeia e define ações econômicas, sociais e educacionais para a sociedade.

A instalação do primeiro CPM em Goiás, o Colégio Hugo de Carvalho Ramos, aconteceu em 1998, por meio da Portaria n. 604 de 19 de Novembro. A partir de então, presenciamos uma escalada vertiginosa deste modelo de ensino que tem dividido a opinião de educadores, pais e alunos dentro e fora das escolas.

A militarização das escolas estaduais em Goiás consiste na transferência da gestão dos diretores(as) eleitos(as) pela comunidade escolar para a Polícia Militar, por meio de um acordo entre a SEDUCE e a Secretaria de Segurança Pública (SSP/GO), que prevê a cooperação técnico pedagógico entre estas duas secretarias de governo, sendo que esta última é representada pelo Comando de Ensino da Polícia Militar (CEPM). As escolas militarizadas dispõem de todo o aparato das demais escolas estaduais, pois os prédios e equipamentos, os professores e funcionários escolares pertencem ao quadro da SEDUCE, porém se diferenciam destas principalmente pela implantação de uma doutrina militar com rigidez disciplinar, fardamento próprio da corporação, ausência da participação democrática da comunidade em geral, uma vez que o poder está centralizado no comandante da unidade escolar (geralmente um policial da reserva) e cobrança de taxas.

Atuando na educação básica da rede pública em Goiás há 21 anos, reconheço que esta passa por um momento delicado devido às políticas educacionais aqui adotadas que tem promovido diferentes formas de privatização, por isso a relevância e a necessidade de estudo e pesquisa acerca da problemática da militarização das escolas estaduais em Goiás e das práticas importadas do âmbito privado, bem como da polícia militar, para a educação pública. Tal preocupação decorre do fato de que as crianças e adolescentes atendidos por estas instituições – e também nas demais geridas por civis - se encontram em processo de formação e a rigidez disciplinar, a ausência de espaço para manifestações individuais, regionais e culturais presente nos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) podem comprometer o pleno desenvolvimento do sujeito como ser livre, crítico, reflexivo e autônomo.

Além disso, nos instiga a compreensão desse modelo educacional por consideramos que a expressão individual e coletiva dos sujeitos contribuem significativamente para a construção da história desse mesmo sujeito e como tal, o não favorecimento dessas manifestações pode levar à marginalização das diferenças nos processos pelos quais os alunos são formados e instruídos.

No intuito de evidenciar discussões e concepções presentes nos referenciais teóricos e documentos legais que discutem e regulamentam essa política educacional, pretendemos

responder a questão central: O que se evidencia com a gestão militar com relação ao processo de ensino/aprendizagem e quais os desdobramentos deste modelo de gestão para a formação dos sujeitos, da qualidade da educação oferecida e da participação das famílias no processo de acompanhamento da vida escolar dos alunos atendidos nestas instituições?

Ademais, ainda procuraremos fornecer elementos que possibilitem analisar alguns desdobramentos advindos desse modelo de gestão da educação: A quem interessa a militarização e quem são seus maiores beneficiados? Que indivíduo será formado, tendo em vista a cultura do medo e da obediência existentes nas unidades dos CPMG? Qual a justificativa para se utilizar de ferramentas da doutrina militar na formação de civis?

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva histórico-crítica de Saviani e caracterizada por um estudo bibliográfico documental e de campo num sentido qualitativo, objetiva investigar os processos de implementação dos Colégios Militares, tomando como lócus da pesquisa um Colégio da Polícia Militar, na perspectiva de compreender a motivação de sua origem, suas implicações e transformações ocorridas na organização do trabalho pedagógico após sua implantação em 2015. Para tanto, utilizamos da coleta de dados via aplicação de questionários para alunos, pais e professores, entrevista semiestruturada com a representante do departamento pedagógico do Comando de Ensino da polícia Militar (CE-PM) e conversas orais na unidade escolar em questão. Cabe ressaltar que por ser meu ambiente de trabalho, esta pesquisa me possibilita falar com propriedade dos dados ali coletados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Severino (2006), elementos políticos e ideológicos presentes na escola carregam em si uma intencionalidade e uma prática planejada com vistas à efetivação da ideologização hegemônica de cada momento histórico.

Analisando a educação brasileira é possível perceber a predominância de um modo de pensar e de dominar o sujeito. Este fato nos permite afirmar que “numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da sociedade” (p. 304). Sob este ponto de vista, gostaríamos de analisar a política de militarização da educação em Goiás. Para tanto, procuraremos fundamentar nosso estudo numa perspectiva histórico crítico.

Tavares (2016) esclarece que os Colégios Militares ferem a constitucionalidade da educação, ao propor normas e regras próprias das forças armadas, ao cobrar “mensalidade<sup>5</sup>” dos alunos e ao selecionar os estudantes a serem aceitos nestas instituições públicas de ensino. Este autor ainda questiona a gestão destas escolas como sendo de caráter autoritário e contrário a democracia.

A Constituição Brasileira de 1988, em seus artigos 205 e 208, nos traz importantes fundamentos a respeito da responsabilidade do Estado perante a educação de crianças e adolescentes no que diz respeito à gratuidade do ensino, qualidade na educação, liberdade de aprender e gestão democrática. Esses fundamentos são reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 54) e também nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Especificamente em relação à gestão democrática da escola pública, é possível perceber uma motivação essencialmente política na militarização das mesmas, uma vez que a recusa do Estado em oferecer ensino de qualidade para todos se junta ao desejo de afastar da gestão escolar aqueles que poderiam pressioná-lo no sentido do cumprimento destes princípios, especialmente por meio de movimentos sociais, greves e de discussão de classe. Com a militarização dos colégios esta questão está resolvida, uma vez que não é permitida aos profissionais da educação que trabalham nesses colégios a participação nesses movimentos. Nesse sentido, Paro (2001) enfatiza que a ausência da gestão democrática se torna um entrave ao desenvolvimento da educação na medida em que exclui seus participantes da tomada de decisão e do levantamento de questões referentes à prática pedagógica e social em geral.

Neste caso, cumpre-nos, a necessidade de investigar em que medida as proposições políticas e pedagógicas inerentes aos Colégios Militares interferem na educação das crianças e dos jovens por eles atendidos e na participação da comunidade em geral nos mesmos.

## **DISCUSSÃO**

Meu ingresso na 29ª Turma do Mestrado do PPGE/FE/UFG se deu em 2016, ano em que foram cursadas as quatro disciplinas obrigatórias do programa.

---

<sup>5</sup> Estas “mensalidades” (grifo meu) estão previstas no Regimento Interno dos Colégios Militares. O artigo 157 do Capítulo 3, Título VII trata da “Contribuição Voluntária” mensal (grifo meu) que todos os pais de alunos dos CPMG estão submetidos. O valor desta contribuição varia de acordo com a região onde estes colégios estão instalados, se periférica ou central. No CPMG lócus da pesquisa, é cobrado uma taxa de R\$ 80,00 reais todos os meses. Ainda de acordo com este artigo, essa contribuição se destina a aquisição de agenda, carteira estudantil, uniforme para os alunos que não tem condições financeiras de adquiri-lo e também para ressarcimentos de danos patrimoniais causados pelos alunos (Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás). O leitor poderá acessar essa e outras informações no endereço eletrônico <http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>. Acesso em 26/10/2017.

No primeiro semestre de 2017 cursei uma disciplina extra, por considerá-la pertinente para a discussão da problemática da pesquisa. Concomitante a esta disciplina, fizemos a reformulação do projeto de entrada nesse programa com a finalidade de submetê-lo ao Conselho de Ética em Pesquisa desta universidade (CEP-UFG). A aprovação da pesquisa na última semana de junho, sem qualquer tipo de restrição pelo CEP, nos motivou ainda mais a iniciar a coleta de dados no segundo semestre deste ano.

Iniciamos a segunda fase deste estudo com o levantamento de dados no CPMG lócus da pesquisa, em agosto de 2017, onde também participei de momentos e de vivências no ambiente escolar e de cerimônias próprias dos CM e da corporação da PM durante os meses de agosto, setembro e outubro.

Num terceiro momento, mais especificamente neste mês de outubro, estamos trabalhando na organização, seleção, análise e sistematização dos dados obtidos no colégio em questão.

Para facilitar a análise dos dados obtidos, selecionamos um grupo amostral do quadro de professores, alunos e pais/responsáveis do 2º ano do ensino médio que se encontram atualmente no CPMG, nos turnos matutino e noturno, sendo que para a amostragem, almejamos agrupar os dados em dois grupos: os que estavam na escola antes da implantação da militarização e permaneceram na mesma e os que ingressaram na instituição após essa mudança de gestão. Visamos assim, levantar elementos que configurem o antes e o depois da implantação da gestão militarizada tanto do ponto de vista pedagógico quanto estrutural e de desenvolvimento dos alunos.

O estágio atual da pesquisa nos permite identificar algumas concepções tanto por parte dos pais/responsáveis, dos alunos, dos docentes e dos próprios policiais que estão atualmente nesta unidade de ensino. Em todas elas é marcadamente presente a concepção de que bom aluno é aquele que se adéqua as normas e regras escolares contidas no Regimento Interno<sup>6</sup> comum a todas as unidades dos CPMG-GO. Além disso, fica claro entre pais, alunos e professores o medo de perseguição por parte dos militares devido às respostas dadas à pesquisadora. Um fato curioso nos chama a atenção: mesmo sob o domínio de muitas regras, alunos e professores, por razões diversas, continuam a questionar este modelo de educação.

---

<sup>6</sup> Os CPMG são regidos por um Regimento Interno Próprio a todas as unidades militarizadas. Tais normas descendem do Regimento do Exército Brasileiro e do Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB). Em Goiás, a última atualização deste regimento aconteceu no ano de 2016, quando os alunos deixaram de ser expulsos desses colégios. O termo utilizado no regimento interno que entrou em vigor em 2017 é o de “transferência educativa” de alunos entre os colégios da Polícia Militar. O leitor poderá aprofundar a leitura sobre a questão da transferência de alunos no sentido empregado no Regimento Interno no endereço eletrônico <https://www.opopular.com.br/editorias/cidade/col%C3%A9gios-militares-de-goi%C3%A1s-v%C3%A3o-deixar-de-punir-estudantes-com-expuls%C3%A3o-1.1134143>. Acesso em 17/10/2017.



Pretendemos analisar estas questões de forma minuciosa e apresentar contribuições para a compreensão dos desdobramentos deste modelo de ensino em nossa versão final deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

**BERTONI, E.** Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acesso em 10/02/2017.

**BRASIL.** *Lei nº 8.125, de 18 junho de 1976.* Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências.

\_\_\_ Constituição federal do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 15/10/2017.

\_\_\_ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <http://2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15/10/2017.

\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**PARO, V. H.** Gestão democrática da escola pública. São Paulo, 3ª edição. Editora Ática. 2001.

**SEVERINO, A. J.** Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006.

**TAVARES, F. M. M.** Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: CAETANO, I. de O. VIEGAS, V. H. de F. S. (org.) Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia,: Escultura produções editoriais, 2016.

# USOS DE SI E TESTEMUNHO DOS TRABALHADORES DOCENTES EM SITUAÇÃO DE AFASTAMENTO

Autora: Núbia Cristina dos Santos Lemes  
Orientador: Dr. Wanderson Ferreira Alves  
Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais  
Agência de fomento: CAPES

## APRESENTAÇÃO DO TEMA, JUSTIFICATIVA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa investiga o trabalhador docente em situação de afastamento de seu trabalho para compreender as implicações do afastamento motivado por saúde, a partir dos próprios sujeitos desse processo. A denominação dada pela literatura política educacional ao sujeito nessa condição é a de *professor readaptado*.

Essa escolha se deu em primeiro lugar, por eu ser uma trabalhadora do ensino, por vivenciar a realidade da sala de aula e visualizar seus desdobramentos sobre a saúde do professor. Em segundo lugar, porque quero me juntar às pesquisas feitas em diversos estados brasileiros, ao longo dos últimos quinze anos, revelando o caráter alarmante do adoecimento dos professores, caso de: Araújo e Carvalho (2009) ao detectaram três grupos epidemiológicos que acometem os professores: *distúrbios com a voz* (dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz, diagnóstico médico de calo nas cordas vocais), *distúrbios osteomusculares* (dor nos braços, pernas ou costas, diagnóstico médico de LER/DORT) e *saúde mental*.

Assunção e Oliveira (2009) compreendem que a intensificação do trabalho no contexto de reestruturação produtiva está diretamente ligada à morbidade docente, concepção já notada por Gomes e Brito (2006); Freitas e Cruz (2008); Neves e Seligmann-Silva (2006).

Gasparini, Barreto e Assunção (2006, p. 2.690) a partir de estudo com professores de Belo Horizonte notaram que transtornos mentais predominam em decorrência do ambiente de trabalho e sua organização. O mesmo verificam Meira *et al.* (2014) em estudo com professores de Jequié na Bahia e Porto *et al.* (2006) em Vitória da Conquista na Bahia. Carlotto e Palazzo (2006) mostram a associação direta entre atividades estressantes no trabalho do professor e a síndrome de *burnout* num estudo realizado com 190 professores de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Batista, Carlotto e Moreira (2013) realizaram estudo

documental em fichas de perícias médicas de professores do ensino fundamental do Estado da Paraíba entre os anos 1999 e 2006, detectando casos de depressão em 51% deles.

Macaia e Fischer (2015) confirmam as previsões feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) em relação ao aumento de casos de adoecimento relacionados à saúde mental neste século, ao detectarem aumento em 15% em licenças médicas de professores do ensino fundamental da rede pública do município de São Paulo. A pesquisa atribui às condições e organização do trabalho, os principais determinantes para o quadro de adoecimento mental e afastamento do trabalho.

E mais recentemente Facci e Urt (2017) em pesquisa realizada com professores readaptados do estado do Paraná, revelam que as causas do adoecimento estão relacionadas à precarização do trabalho, aos preconceitos vivenciados e à desvalorização na escola e que “3,3% dos professores são afastados da sala de aula a cada dia, por motivos de doenças ligadas a estresse e depressão” (p. 2).

Em Goiás, a situação não é diferente, a ponto de, ano de 2002, o Ministério Público do Estado instaurar Inquérito Civil Público contra o governo goiano exigindo a promoção da saúde do servidor público. Sem resultados significativos, em 2011 o Ministério Público moveu novamente Ação Civil contra o Estado. Dentre os fatores que motivaram a ação estão: mesmo havendo epidemia crescente de doenças mentais entre professores do Estado, este se recusa ou se omite em cumprir o Decreto Estadual n. 5.757/2003<sup>1</sup> que destaca, em média **quatro** professores ao dia se afastaram do trabalho, no ano de 2011, por problemas de saúde mental, sem contar os agravos na voz e doenças osteomusculares.

Diante desse quadro mostrando que o professor está adoecendo - por esse motivo, falta ao trabalho ou torna-se um readaptado - da pertinência desse estudo na atualidade das tensões existentes entre o trabalhador docente e seu meio de trabalho, resulta a pergunta norteadora desta pesquisa: ***Quais as implicações do afastamento motivado por saúde a partir do testemunho dos trabalhadores docentes em situação de afastamento de seu trabalho?***

Quando se impede o emprego das potencialidades do vivente humano nas situações de trabalho, quando se “calibra o gesto” (CLOT, 2006), limitando até onde se pode ir, tem-se a privação do trabalhador do exercício plena de sua atividade. A atividade reprimida impede a criação de normas (CANGUILHEM, 1982), amputa o “poder de agir” dos sujeitos e os evita

---

<sup>1</sup> O Decreto 5.757 de 21 de maio de 2003 prevê a implementação de exames ocupacionais periódicos, monitoramento da saúde e realização de ações preventivas junto aos servidores públicos.

disporem de suas ações para “transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2006, p. 10).

Os professores readaptados estão numa situação em que suas potências se encontram desprezadas, considerando que seu poder de agir é desconsiderado. Às vezes, são direcionados para postos de trabalho que não escolheram, pois são avaliados por uma junta médica do Estado que, conforme prevê o capítulo terceiro do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (2001) do Estado de Goiás, direcionados para outra função que pode ou não ser no magistério, de acordo com sua inaptidão para o exercício das atribuições, deveres e responsabilidades da docência.

Ora, a vitalidade do indivíduo anseia pelo movimento, pela instalação de normas ao seu meio, para falar como Canguilhem (2001). Se do indivíduo é amputado o poder de agir, enquanto ele ocupa a “função” de readaptado, as possibilidades de revitalização de sua saúde são dizimadas.

Nas escolhas feitas pelo trabalhador visando concretizar sua atividade, estão em julgamento valores constituídos na vivência de diferentes coletivos culturais ao longo da história, os quais consagram a sua experiência. Com isso, o trabalhador toma posse de normas, renormatiza, faz “usos de si” (SCHWARTZ, 2000). O uso de si por si, quando se insere no trabalho, gerindo e executando-o a partir de suas capacidades constituídas afetivamente, socialmente, cognitivamente. O uso de si pelo outro nas circunstâncias das exigências e prescrições do trabalho. A linguagem atesta os usos de si por si e pelos outros (ROSA, 2004), para que o trabalho aconteça.

A função psicológica do trabalho (CLOT, 2006) oferece alicerce para compreender como o professor pode usar sua experiência profissional para lidar com essas questões.

## **METODOLOGIA**

Tomando as trajetórias de vida dos trabalhadores através de entrevistas individuais e coletivas, buscaremos na experiência vivida no processo de afastamento dos professores readaptados, seus testemunhos, explorando-os para então dar sentido à palavra que revelará os usos de si, pelos outros e por si (SCHWARTZ, 2000; ROSA, 2004). Nesse intento descortinar como foi o percurso em que se deu o processo de seu afastamento e sua avaliação sobre a recolocação na escola.

A história oral será um recurso enquanto instrumento privilegiado para avaliar os momentos de transformação, afirma Pollak (1992).

A Clínica da Atividade ao oferecer métodos para elucidar a atividade, é nosso suporte teórico de análise da atividade dos professores em estudo, segundo o operador teórico central que é a amputação do poder de agir (CLOT, 2006) cujo fundamento é a atividade impedida.

Os sujeitos da pesquisa serão localizados através da Subsecretaria Regional de Educação de um município do Estado de Goiás.

### **Objetivos geral e específicos**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o trabalhador docente em situação de afastamento de seu trabalho para compreender as implicações do afastamento motivado por saúde a partir dos próprios sujeitos desse processo. Para isso, seguem os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatos que incidiram nos afastamentos dos professores e seus contextos;
- Analisar o trabalho no contexto contemporâneo, focalizando o trabalho docente para buscar os sentidos e significados do que é o trabalho para o professor em situação de afastamento;
- Dar visibilidade a práticas prejudiciais à saúde do trabalhador docente;
- Discutir o trabalho e os processos saúde/doença, explorando estigmas do professor doente: a imagem do readaptado visto pelos outros como inferior;
- Explorar a questão simbólica da subtração do objeto de trabalho do professor, a sala de aula;
- Discutir a relação das políticas públicas e os processos saúde/doença.

### **DISCUSSÃO (DETALHAMENTO DO ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA/ESTUDO) CONSIDERAÇÕES FINAIS (SÍNTESE PROVISÓRIA)**

Nossas discussões tem se desdobrado na seguinte disposição de capítulos, em fase de escrita, em cada uma de suas subdivisões:

**Capítulo 1** – *As demandas do trabalho no contexto contemporâneo e suas vertentes sobre o trabalhador docente*: O trabalho e sua intersecção com a vida humana; O Trabalhador docente: trabalho de ensino e ensino como trabalho sob a perspectiva da atividade; Condições materiais e condições organizacionais de realização da *atividade* docente.

**Capítulo 2** – *Saúde do trabalhador docente*: Histórico de atenção à saúde do trabalhador; Medidas de prevenção e proteção à saúde; Estrutura das políticas públicas em Goiás na promoção da saúde do professor.

### *Capítulo 3 – Testemunhos sobre os usos de si dos trabalhadores docentes em situação de afastamento*

A submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da UFG está em andamento, pois estamos organizando a documentação necessária para esta ação.

#### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de Trabalho Docente e Saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; MOREIRA Antonio Marcos. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, p. 257-262, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11551/9644>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CANGUILHEM, Georges. Meios e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001, p.109-121.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lilian dos Santos. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5), p. 1017-1026, maio, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/14.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CLOT, Ives. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha. **Professor Readaptado: o adoecimento nas relações de trabalho**. 38ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT20\\_128.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_128.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2017.

FREITAS, Claudia Regina; CRUZ, Roberto Moraes. **Saúde e Trabalho Docente**. Anais... Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 13 a 16 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008\\_tn\\_sto\\_072\\_509\\_10776.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_072_509_10776.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2016.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria, ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(12), p. 2679-2691, dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n12/16.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GOIÁS, Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2001/lei\\_13909.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva; FISCHER, Frida Marina. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n3/0104-1290-sausoc-24-03-00841.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

MEIRA, Thiago Raphael Martins *et al.* Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, 27(2): p. 276-282, abr./jun., 2014. Disponível em: <[http://www.unifor.br/images/pdfs/rbps/2014\\_v27\\_n2\\_artigo17.pdf](http://www.unifor.br/images/pdfs/rbps/2014_v27_n2_artigo17.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

MINISTÉRIO, Público do Estado de Goiás. **Ação Civil Pública para Proteção da Saúde Ocupacional de Servidores Públicos**. Promotoria de Justiça de Defesa da Saúde do Trabalhador – 68ª Promotoria de Goiânia, Goiânia, 23 de abril de 2011. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/1/docs/acp-\\_see-saude\\_mental-exames.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/1/docs/acp-_see-saude_mental-exames.pdf)> Acesso em: 26 ago. 2016.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental, **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, p. 63-75, 1º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11082/8759>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

PORTO, Lauro Antonio *et al.* Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Rev. Saúde Pública**, 40(5), p. 818-826, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n5/ao-5230.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ROSA, Maria Inês. **Usos de Si e Testemunhos dos Trabalhadores**. São Paulo: Letras & Letras, 2004.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pró-posições**, v. 1, n. 5 (32), p. 34-50, 2000.

# A NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO: SUBSUNÇÃO FORMAL E SUBSUNÇÃO REAL AO CAPITAL?

Autora: Patrícia Alves Guimarães  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edna Mendonça O. de Queiroz  
Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

## INTRODUÇÃO

A temática norteadora do projeto de pesquisa se reporta à “*subsunção do trabalho pedagógico em relação ao processo de produção capitalista*”, considerando a contradição capital-trabalho. O objetivo definido foi apreender a natureza do trabalho pedagógico escolar nas tramas do capital tendo como fundamentação teórica os conceitos de Marx (2004; 2013), Paro (1993) e Saviani (1991). Esse objetivo tem conduzido à reflexão sobre o trabalho do professor, considerado além da ação corpórea do ato de “dar aula”, bem como do seu resultado, buscando-se examinar em que medida encontra-se subsumido ao modo de produção capitalista.

A pesquisa é definida como de natureza teórico-bibliográfica, estando ainda em desenvolvimento um levantamento de dissertações e teses contidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) <sup>1</sup> que, de algum modo, dialogue com a temática – trabalho pedagógico subsumido ao capital. Este levantamento, um estudo considerado tipo “estado da arte” sobre a temática, apresenta-se como “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p.258).

Adotou-se como problemática central a seguinte questão: existe subsunção do trabalho pedagógico nas relações capitalistas? Se existe, em que dimensões: formal e/ou real? Outras questões têm surgido no andamento da pesquisa como a que diz respeito ao resultado do trabalho pedagógico. Tem-se entendido que o resultado do trabalho pedagógico se desenvolve em uma dupla “dimensão”, a aula e a apropriação do conhecimento histórico, de atitudes, valores e habilidades por parte do aluno, implicando, conforme Paro (1993), em transformação da sua personalidade. Ambas as dimensões têm natureza imaterial,

---

<sup>1</sup> Plataforma de pesquisa vinculada ao site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. As instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia* (IBICT) opera como agregador: coleta os metadados das teses e dissertações dos provedores (instituições), fornece serviços de informação sobre esses metadados e os expõem para coleta para outros provedores de serviços. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.



considerando o que Saviani (1991) e Paro (1993) discutem em relação a como o trabalho pedagógico tem sido submetido nesta particularidade histórica do capital.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Mészáros (2008) e Frigotto (1996), ao tratarem sobre a educação, discutem que a escola, da forma como tem sido organizada atualmente, mostra-se como um lócus de reprodução e legitimação da lógica de dominação capitalista. No entanto, contraditoriamente, considerando que a natureza da educação também está vinculada ao trabalho em seu âmbito ontológico, vital e constituidor, é possível inferir que nela, existe também a busca pela formação humana. Mediante isso, percebe-se que o processo organizacional estabelecido na escola contempla dimensões, “ao mesmo tempo, reprodutora e emancipadora, constituída e constituinte” como explicita Frigotto (1996, p.25). Ou seja, seus pilares ideológicos não se materializam de forma serena, sem abarcar conflitos e estabelecer relações com o contexto social. Grandes têm sido os limites e tensionamentos para desenvolver a educação escolar e, conforme Mészáros (2008, p.25), “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social na qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças”.

Assim, entende-se que a instituição escolar não está desvinculada da sociedade, ao contrário, sua estrutura está intrinsecamente relacionada ao que ocorre na esfera social, em seu caráter cultural, político e econômico. Para Frigotto (1996, p.25) “A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica”.

Mediante tal peculiaridade da educação, é que o campo da formação escolar se apresenta como fundante para a manutenção das esferas sociais de classe, assim, como também representa um espaço de posicionamento crítico frente à organização social estabelecida. As determinações capitalistas na esfera organizacional da educação formal expressam a tentativa de adequá-la aos seus interesses, focada na manutenção de poder e naturalização da organização social vigente. Por outro viés, o campo educacional explicita de igual modo “um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democráticas que concorrem para a emancipação humana”

(FRIGOTTO, 1996, p.19). E, o trabalho pedagógico, sendo parte dessa conjuntura, pode implicar em formas de resistência à *brutal* esfera organizacional do capital.

Segundo Saviani (2012), em relação à produção teórica de Marx, o processo de produção do trabalho educacional pode ser compreendido a partir da distinção de duas categorias de trabalho: material e não material. O trabalho material se caracteriza pela produção de bens materiais, enquanto que o trabalho pedagógico se situa na categoria de trabalho não material, por produzir conhecimentos e saberes que são apropriados pelos alunos. Ainda, o trabalho não material se divide em duas modalidades: na primeira, o produto se separa do ato de produção, e, na segunda, o produto não se separa do ato de produção. É nesta última modalidade que se situa a natureza do trabalho pedagógico, ou seja, no instante em que está ocorrendo o ensino, no momento da aula, também está ocorrendo o consumo desta aula. O produto do trabalho pedagógico não se separa do ato de sua produção, por ser consumido no mesmo instante em que é produzido. Dito por Saviani (1991, p.81), “[...] a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. [...] A aula é, pois, produzida e do consumo ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos”.

Mediante tal exposição, Paro (1993) desenvolve as análises de Saviani (1991) contrapondo-se quanto à consideração de que não há separação entre a produção e o consumo na realização do trabalho pedagógico, sendo a aula o produto deste trabalho. Segundo Paro (1993, p.106), ter a aula como produto do trabalho pedagógico é se alinhar às determinações do capital, situação em que ela é vista como mercadoria mensurável, a ser negociada nas relações mercadológicas. Para ele, “[...] a aula é a atividade que dá origem ao produto de ensino. Ela não é produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico, [...] e o aluno não se apresenta apenas como consumidor, é objeto de trabalho”. Este autor argumenta que o resultado deste trabalho é o conhecimento. Portanto, transcende ao momento da aula, já que o aluno é uma matéria-prima ativa, capaz de influenciar o processo de produção do trabalho pedagógico. Cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem internaliza os conhecimentos de uma maneira particular, de forma que é difícil que o modelo estrutural dominante consiga controlá-lo integralmente. Porém, não seria adequado afirmar que o trabalho pedagógico está imune às determinações capitalistas, pois este tem meios para modificar, controlar e condicionar o processo de produção do trabalho pedagógico.

Desse modo, o trabalho pedagógico no âmbito do modo de produção capitalista passa a ser subsumido formalmente pelo capital. Para Marx (2004, p.94, grifos do autor) a subsunção formal é a

[...] forma que se funda na mais-valia absoluta, pois que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores sobre cuja base surge (ou é introduzida) diretamente, seja porque o produtor [...] atua como empregador de si mesmo [...], seja porque o produtor direto tem que fornecer sobretrabalho a outrem. O que muda é a coação que se exerce, isto é, o método pelo qual o sobretrabalho é extorquido.

Essa extorsão, essencial à subsunção formal do trabalho ao capital, se efetiva a partir de duas premissas: a relação de compra e venda da força de trabalho e da monopolização dos meios de produção, seja objetivo ou subjetivo. Nessa trama, a relação entre o capitalista e o trabalhador se estabelece por meios monetários, por assalariamento, o trabalhador passa a vender sua força de trabalho, portanto, se subsume formalmente ao capital. Com isso as instituições, sejam públicas ou privadas, criam mecanismos de controle sobre o trabalho. E o trabalho pedagógico não está imune a essas determinações que têm se efetivado a partir de um conjunto normativo, tais como a divisão do trabalho, cumprimento de metas avaliativas, formação do currículo, estabelecimento do tempo escolar e da escolarização, por exemplo.

Uma vez que o modo de produzir é subsumido com vistas a gerar mais-valia absoluta, mediante o prolongamento do trabalho e por meio da redução do tempo para produzir determinado produto a própria subjetividade dos trabalhadores também tende a ser capturada pelo capital, efetivando assim a subsunção real do trabalho ao capital por meio da mais valia relativa. Para Marx (2004, p.96, grifos do autor) a “subsunção real do trabalho no capital [...] só entra em cena quando se apoderaram da produção capitais de certa grandeza, seja porque o comerciante se transforma em capitalista industrial, seja porque, com base na subsunção formal, se constituíram capitalistas industriais mais fortes”.

Assim, de acordo com o caminho teórico percorrido até o momento, há o indicativo de que ocorra a subsunção formal do trabalho pedagógico ao capital, porém, compreende-se que há necessidade de aprofundar os estudos para se inferir sobre a subsunção real em relação ao trabalho pedagógico, de modo a considerar o processo de produção na contemporaneidade.

Entende-se que o levantamento bibliográfico em andamento, cujo objetivo é apreender como as discussões sobre a subsunção do trabalho pedagógico têm sido abordadas nas produções acadêmicas, pode contribuir para o aprofundamento teórico da questão. Para tanto, tomou-se como campo investigativo os programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras por meio do levantamento de teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para proceder à busca e, procurando garantir o maior número de produções, definiu-se como critério, apenas a área da Educação, deixando em aberto todos os demais campos, inclusive o período de produção dos trabalhos acadêmicos. Foram utilizados, na consulta à base de dados, os termos: Trabalho pedagógico e

subsunção; trabalho pedagógico e subsunção ao capital; trabalho pedagógico e o capital; trabalho pedagógico e subordinação; trabalho pedagógico e educação escolar; trabalho pedagógico e educação formal; trabalho pedagógico e ação do professor. Esses termos geraram o quantitativo de 3.116 trabalhos entre dissertações e teses. Em seguida, este conjunto da produção obtido na primeira busca, foi refinado levando em consideração o título e o resumo das produções, tendo se reduzido a 15 trabalhos, os quais ainda estão em fase de análise e refinamento por meio da leitura integral. Posteriormente, será utilizada uma planilha

Ano	Instituição	Autor	Título	D/T
1984	FGV/RJ	Éraneci C. da Silveira	O Professor e a Prática Educativa.	D
2006	UFMA	Carlene M. Durans	A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no mundo do trabalho: O PNE enquanto estratégias de organização e gestão escolar.	D
2009	UFAL	Antônio C. do Amaral	Efeitos de sentido de educação num discurso de formação para o mercado.	D
	UNESP	Mauro Sala	Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo.	D
	UNICAMP	Paulo C.de S. Ignácio	Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnica?	T
	UFPEl	Reinaldo L. X.	Trabalho e educação: os coletivos pedagógicos de Makarenko.	D

de análise a fim de se apreender questões a cerca do objetivo desta pesquisa.

**Quadro 1** – Produções acadêmicas sobre a subsunção do trabalho pedagógico nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras.

		Tillman		
2010	UFPR	Alessandro de Melo	O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000.	T
2011	UFRGS	Paola C. Purin	O Trabalho Docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: Limites e Possibilidades de uma práxis emancipadora.	D
2012	UNICAMP	Elisabete G. de Souza	Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria - CNI (1930-2000).	T
	UFPEl	Márcia Morschbacher	Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.	D
2013	UFG	João F. de A. Júnior	O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás.	D
	UERJ	Silvério A. M.S. de Souza	As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista.	T
2014	USP	Diego Silva Arias	A Educação na estrutura de poder do capitalismo contemporâneo: Atuação da Classe Social dos Gestores na Educação Brasileira.	D
	UFJF	Elita B.de A. Martins	Abelhas ou Arquitetos? A Compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho.	T
2015	USP	Isabel A. Hamanda	O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural.	D

Fonte: BDTD, Junho de 2017.

## CONSIDERAÇÕES

Até o momento do desenvolvimento da pesquisa, é possível considerar, inicialmente, que o capital impõe ao trabalho pedagógico condicionalidades que podem definir todo o seu processo de realização, mas possivelmente não é capaz de manter controlado todo o resultado que este trabalho produz. Devido à sua natureza, o trabalho pedagógico mantém ativa a possibilidade de mudanças, não por si apenas, mas no conjunto das relações sociais.

Assim, pode-se considerar que o resultado do trabalho pedagógico se desenvolve em uma dupla dimensão: a aula e a apropriação do conhecimento histórico por parte do aluno. A primeira, corresponde à ação intencional dos profissionais da educação no interior da escola, organizado em um determinado espaço, tempo e condições materiais voltados a um determinado fim. O último, diz da apropriação, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da aula, ou seja, da particularidade como os sujeitos interiorizam ou se apropriam dos conhecimentos desenvolvidos no ato pedagógico.

No processo de produção capitalista a primeira dimensão do resultado do trabalho pedagógico é mensurável em relação ao tempo e espaço, portanto, possível de ser apropriada pelo capital como mercadoria e fonte de mais valor. Nessas condições o trabalho pedagógico pode desenvolver as condições históricas de transformação social, isso porque representa a interiorização da objetividade histórica contida em cada conteúdo cultural trabalhado em sala de aula e de difícil apropriação por parte do capital.

Sendo o resultado do trabalho pedagógico imaterial, no que se refere a sua segunda dimensão, considera-se que este constitui como uma ação em disputa. As tensões ideológicas

latentes na sociedade, sejam as que buscam a permanência ou a ruptura do sistema capitalista, têm buscado meios para impor suas concepções no fazer do trabalho pedagógico, representado no momento da aula. De modo que, o desenvolvimento da interiorização da objetividade histórica por parte dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem encontra-se em constante disputa, tornando-se campo de tensões no interior das instituições escolares.

## REFÊRENCIAS

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago./2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **Capítulo VI** (Inédito de O capital). 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital**: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO V. H.. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v 19, n. 1, p.103-109, jan/jun. 1993.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Atores Associados, 1991.

# **A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE GOIÁS: UMA ANÁLISE APARTIR DOS SUJEITOS DA ESCOLA.**

Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira  
Miriam Fábila Alves  
Estado, Políticas e História da Educação

## **Motivações para a realização da Pesquisa**

A pesquisa visa fazer a análise dos dez anos da política de implantação da escola em tempo integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do Estado e da Federação, a partir das experiências dos principais sujeitos da educação escolar, ou seja: estudantes, professores e gestores.

Diante desse propósito, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como os sujeitos das escolas em tempo integral avaliam e experimentam a ampliação do tempo escolar? Tal reflexão será motivada pelos seguintes objetivos específicos:

- perceber as mudanças ocorridas na escola, tanto em sua estrutura física quanto em seu projeto pedagógico, no processo de implantação da experiência em tempo integral no município de Goiás;
- conhecer as condições de produção da vida material, vivência e sobrevivência, dos alunos acolhidos nas escolas em tempo integral no município de Goiás;
- analisar em que medida existe sintonia e/ou assimetria entre as demandas de espaço-tempo apresentadas pelos alunos e a experiência de escola em tempo integral ofertada no município de Goiás nos últimos dez anos;
- investigar como Projeto Político Pedagógico das Escolas propõe a integração corpo-espaço-tempo e luta por direitos e sobrevivência.

O presente trabalho encontra sua maior justificativa na forma de contribuição para o processo de construção de uma política nacional de educação, pois, embora a pesquisa esteja focada nas experiências das escolas estaduais do município de Goiás, ela visa dialogar com as políticas educacionais, em sentido mais amplo, no momento em que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) volta seu olhar para a educação em tempo integral, definindo-a, inclusive, como um de seus horizontes ao estabelecer que o país deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Saviani (2013) sugere que o estudo das instituições escolares brasileiras sirva como contribuição para a reconstituição histórica da educação brasileira, bem como deve apresentar uma capacidade de diálogo com o sistema educacional em vista do encaminhamento das políticas educacionais. O autor se afasta de qualquer intenção de conceber o estudo das instituições educacionais de forma isolada, para ele a investigação da experiência localizada, mediante o levantamento do contexto sócio histórico da instituição, dialoga com o sistema nacional de educação na possibilidade de contribuir com o processo de construção de políticas educativas.

O trabalho está sendo desenvolvido nas quatro de ensino fundamental da rede estadual que operam em tempo integral no município de Goiás. Atualmente, três dessas escolas trabalham com a primeira fase do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e uma trabalha com a segunda fase do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). São elas, respectivamente: Colégio Estadual Cora Coralina (do 1º ao 5º ano); Escola Estadual Dom Abel (do 1º ao 5º ano); Escola Estadual Mestre Nhola (do 1º ao 5º ano) e Colégio estadual Dr. Albion de Castro Curado (6º ao 9º ano)

O trabalho de campo teve início em setembro de 2017 e em todas as escolas temos procurado trabalhar com profissionais que acompanham a experiência de educação em tempo integral desde sua implantação e com estudantes de diferentes séries do fundamental. A pesquisa atingirá 16 professores, 4 gestores e cerca de 83 alunos.

### **Referencial e Fundamentação teórica**

Conforme assinalamos anteriormente, a partir da contribuição de Arroyo (2012), a experiência de sujeitos reais no espaço e no tempo histórico constitui um dos principais critérios para análise de políticas públicas em educação implementadas na perspectiva do direito. Em nossa reflexão, a experiência do sujeito aparece tanto como elemento mediador da relação dialética entre a produção simbólica e a produção material, quanto como força motriz de um processo histórico que se desenvolve, há um só tempo nas lutas sociais por políticas públicas e na construção e desenvolvimento dessas mesmas políticas.

Diante disso, a ideia de experiência assume uma centralidade teórica indispensável em nossa reflexão. Recorremos, portanto, a Thompson (1981) em sua crítica ao pensamento de Althusser, quando o autor identifica uma lacuna teórica existente no que seria a correspondência entre modo de produção e processo histórico.



A fim de fugir do determinismo científico, o autor identifica na experiência de homens e mulheres reais, como sujeitos envolvidos em processos determinados, relações de necessidades e interesses, cujos desdobramentos dessas relações nessa mesma experiência se manifestarão na consciência e na cultura dos referidos sujeitos:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: "experiência humana". É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de "empirismo". Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* ( THOMPSON, 1981,p.182).

O autor situa a experiência como um conceito chave para se compreender a dimensão histórico-dialética da tradição marxista. De maneira que, ele submete o referido "termo ausente" ao diálogo com conceitos clássicos do marxismo – como: classe, necessidade, determinação – e conclui que "através da experiência a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história" (THOMPSON, 1981, p.188).

Fiel á tradição marxista, o autor reconhece a gênese da experiência nas relações de produção da vida material, porém, não deixa de reconhecer a influência de uma gama de processos simbólicos que permeiam os sistemas que estruturam a vida familiar e social. Dentre esses estão, os sistemas de crenças, a fé religiosa, as formas simbólicas de dominação e de resistência, as leis, costumes familiares, as ideologias, as hegemonias e outros.

Duas observações devem ser feita na abordagem realizada pelo autor, primeiro que os pontos de intersecção desses diferentes sistemas na experiência comum da vida humana possibilitam que a experiência seja estruturada em termos de classe e desenvolva o processo de construção do ser social e da consciência. Depois, que toda essa complexidade de sistemas que desenvolve as construções simbólicas e materiais define outro conceito que para o autor caminha lado-a-lado com a experiência: a cultura. Pois, segundo ele,

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias. No âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou através de formas mais elaboradas na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.188).

O autor não trabalha com uma hierarquia de racionalidades que relega a formação da consciência afetiva e moral para uma razão deslocada. Para ele a experiência é o lugar de construção da consciência, da moral, da aprendizagem e das relações afetivas, sendo todos esses processos de construção indissociáveis das relações de produção da vida material, conforme podemos conferir na citação que segue:

Os valores não são "pensados", nem "chamados"; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e "aprendidas" no sentimento) no "*habitus*" de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria (THOMPSON, 1981, p.194).

Ao definirmos Thompson (1981) como principal referencial teórico de nossa reflexão, estamos ancorados no princípio epistemológico que aponta a experiência como vetor da inter-relação dos processos de construção da consciência moral e afetiva, das relações materiais e da aprendizagem. Diante disso, as contribuições de Arroyo (2012) nos auxiliarão como fundamentação teórica capaz de dialogar com os princípios epistemológicos levantados pelo referencial escolhido, no que tange à política de implantação da escola em tempo integral no município de Goiás.

Essa perspectiva teórica visa submeter a ampliação do tempo e do espaço escolar a um modelo educacional alternativo ao que vem sendo oferecido, sob pena de repetirmos os mesmos equívocos que cometemos ao postular o direito à educação e à escola por meio do modelo de educação escolar tradicional.

A abordagem de Arroyo (2012) nos ajudará a analisar a implantação da escola em tempo integral no município de Goiás, tendo como referência um processo educacional capaz de integrar o espaço-tempo escolar com outras experiências de socialização capazes de contribuir, em parceria com a escola, para a formação de sujeitos políticos oriundos dos setores populares.

Para o diálogo com a proposta de Arroyo (2012) sobre o processo de aprendizagem na perspectiva da escola em tempo integral no Brasil, precisamos atentar para alguns aspectos do seu pensamento que apontam a integração das categorias de espaço, tempo, corpo, dignidade humana e lutas sociais, como fator indispensável para o desenvolvimento do processo cognitivo e a socialização do sujeito, a saber:

- 1) Visão das lutas dos movimentos e organizações populares, por mais espaço e tempo para a educação, como um fator sociopolítico que influenciou na proposição das políticas de escola em tempo integral no Brasil;
- 2) Necessidade de mudança da visão pejorativa, historicamente construída, sobre a infância e a adolescência do meio popular;
- 3) Concepção de mais espaço-tempo como direito para um justo e digno viver da infância e da adolescência;
- 4) Integração de corpo, vida, espaço e tempo, socialização, formação, ensino-aprendizagem como fatores indispensáveis para o processo educacional e a escolarização.

Podemos perceber que, em consonância com Thompson (1981), os postulados apresentados por Arroyo (2012) estão imersos nas experiências dos sujeitos sociais e históricos que, acerca da escola em tempo integral, aparecem como sujeitos de direitos. Disso, decorrem dois desafios que deveremos enfrentar para a realização da presente pesquisa: a atenção para a garantia dos direitos como principal critério avaliativo da política educacional que implantou a escola em tempo integral no município de Goiás e a escolha de instrumentos de pesquisa capazes de nos fazer perceber a experiência desses sujeitos em face do direito à educação, espaço-tempo, para um justo e digno viver.

### **Considerações Finais**

Uma primeira observação, por meio dos relatos dos professores e gestores das escola em tempo integral da rede estadual do município de Goiás, nos possibilitou antever o caminho que podemos percorrer a fim de estabelecer um diálogo do nosso objeto de pesquisa, como o referencial teórico escolhido.

A pesquisa, que atualmente se encontra na fase de trabalho de campo, está sendo desenvolvida sob o viés qualitativo e interpretativo, utilizando como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e rodas de conversas.

Em cada escola pesquisada, estão sendo entrevistados quatro professores e um gestor, levando em consideração o tempo de experiência com a escola e a diversidade de áreas do conhecimento em que atuam. Para a coleta de dados entre os estudantes estamos realizando as rodas de conversa e aplicando questionários. As rodas de conversas estão sendo aplicadas em uma turma eletivas multi-seriada de cada escola pesquisada. As turmas são compostas com

média entre 17 e 20 alunos e as atividades da roda abordam questões como: renda per capita familiar, espaço residencial, escola, espaço de lazer, grau de escolaridade dos pais, acesso a internet, cultura, arte e outros.

Aos gestores estão sendo aplicados questionários para fazer o levantamento das condições da estrutura física da escola e os estudantes estão respondendo um questionário para fazer o levantamento do perfil do alunado que está na escola em tempo integral no município de Goiás.

### **Referências**

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. – (Série legislação ; n. 64) Atualizada em 25/10/2011.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a História da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da História ao debate sobre a construção do sistema nacional de Educação no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2013

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

# EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRADIÇÕES, MODISMOS E INTERESSES

Prof<sup>o</sup>. Ms.Pítias Alves Lobo<sup>1</sup>  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> José Paulo Pietrafesa<sup>2</sup>

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

## 1. O início da jornada

As entidades<sup>3</sup> de Educação Popular que vez por outra protagonizaram um cenário de formação crítica, rigorosa e conjuntiva no combate ao modelo atual extrator do Trabalho, manifestaram no dinamismo do reordenamento produtivo para a sustentação do capitalismo, posturas distintas em cada conjuntura. Assim, propuseram-se a construir alternativas contra os imperativos de um sistema paradigmático, como a exploração do homem pelo homem, os antagonismos classistas e a apropriação privada - extratora do trabalho e da riqueza.

Para isso, considera-se pertinente um estudo sobre a apropriação epistemológica da Educação Popular. Sobretudo, na importância de ressaltarmos a trajetória e a construção de seus primeiros ensaios críticos provenientes em Freire (1980) e a biografia traçadas desse autor por Beisiegel (2008) e Gadotti (1996).

Mas, por um posicionamento histórico e opção paradigmática, fincaremos os nossos estudos na relação epistemológica com a formação político-técnica das instituições, identificando os seus posicionamentos, os modelos e manutenções/ mudanças de seus projetos. Além de, aprofundarmos o seu dinamismo na esfera epistemológica/ pedagógica nas contribuições de Wanderley (2010) em sua guisa ao revelar diferentes movimentos, etapas e influências relacionadas aos contextos históricos e as forças materiais que operavam para a materialização de uma epistemologia organizadora da direção-educação das práticas da Educação Popular.

Nessa direção, nos propomos a realizar uma pesquisa que se refere à materialização de cinco organizações proponentes de formação na esfera da Educação Popular: o Centro de Desenvolvimento Agroecológico do Cerrado (CEDAC), o Centro Cultural Eldorado dos

---

<sup>1</sup> Aluno do Doutorado em Educação da 14ª turma da FE/UFG.

<sup>2</sup> Professor orientador e membro do programa de PPGE da FE/UFG.

<sup>3</sup> O termo de maneira genérica tenta abarcar as nomenclaturas usuais no campo, como: assessorias, instituições, ONGs, OCIPS e similares. Tendo como objetivos serem lócus abertos, sem finalidades lucrativas e com pautas voltadas a diferentes especificidades, desde aos trabalhadores rurais e urbanos a grupos identitários de gênero e raça (CRUZ, 2005).

Carajás (CCEC) ambos em Goiânia-GO, o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (CEDEP), de Brasília-DF, o Serviço de Educação Popular Guarabira (SEDUP) do município de Guarabira- PB e o Núcleo de Educação Popular 13 de Maio (NEP 13 de MAIO), de São Paulo-SP.

## 2. Epistemologia: contradições, modismos e interesses

No aspecto da organização do conhecimento, uma epistemologia se ergue na direção dos períodos históricos de atuação delas. Tais constatações nos levam a relações de convergência e aproximação dessas entidades com as Alas progressistas da Igreja Católica<sup>4</sup>, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), na relação pedagógica com a Teologia da Libertação, que aproximou setores com uma agenda progressista, como podemos mostrar em Lowy (1989) que salienta a existência a partir dos anos 1960 de processos de convergência entre cristianismo e marxismo e intensificam-se, no caso do Brasil, até o de fim da ditadura militar no início dos anos 1980.

As entidades com essas convergências citadas, posteriormente, intensificaram os seus projetos formativos a partir do diálogo com agentes advindos das Universidades, muitos deles baseados na matriz marxiana (TUMOLO, 2002; IASI, 2002; CRUZ, 2005). Uma das polêmicas recorrentes na seara da Educação Popular é o conflito entre basismo e conteudismo. O primeiro refere-se à perspectiva adotada pelas CEBs no diálogo com o povo, dando margem à constituição de um conhecimento espontâneo emanado dos educandos, de maneira horizontalizada e de suas experiências. O Segundo versa sobre as tradições dos partidos comunistas, intelectuais e meio universitário em um sentido verticalizado e tradicional de sair do espontâneo e apresentar um conhecimento científico.

O conflito citado acima se dirimiou, expandiu, afinou e gerou diferentes impactos na atualidade, pelo advento da diversidade e também da “onguinização” (intensificado anos 1990) (CRUZ, 2005; GONH, 2008.), operando em temas como juventude, gênero, minorias, raça e outras classificações que fomentam o debate e constituem uma tônica do movimento do real na atualidade.

## 3. Problematização

---

<sup>4</sup> Setores eclesiais que teciam críticas ao sistema capitalista e a sua imanente estrutura de exclusão, exploração e opressão em relação aos pobres em diálogo com a teoria social marxiana e marxista. Historicamente, realizaram várias ações na América Latina articuladas com movimentos revolucionários e socialistas (LESBAUPIN, 2003).

Nessa perspectiva, postula-se três indagações centrais que a pesquisa enfocará: Existem relações epistemológicas entre as instituições de Educação Popular pesquisadas? As três instituições expressam e/ou objetivam quais propostas de Educação nas diferentes realidades de educandos? O que mudou em suas plataformas de conteúdos dentro das práticas educativas no recorte histórico de 2000 a 2015? Se houve mudanças, quais as determinações centrais dessas alterações?

#### 4. Objetivo Geral

Analisar cinco Núcleos de Formação e Assessoria em Educação Popular relacionadas à promoção da educação popular nos movimentos sociais, sindicatos e grupos interessados e a constituição de suas epistemologias no período entre 2000 a 2015.

#### 5. Objetivos Específicos

- Compreender como a Concepção Metodológica Dialética permeou as práticas educativas e as plataformas de formação em Educação Popular das Instituições pesquisadas;
- Analisar a construção das bases epistemológicas na história das cinco instituições como possibilidade de compreender a constituição atual de suas propostas de Formação e Assessoria;
- Analisar as alterações dos conteúdos nas práticas educativas e as determinações fundamentais dessas mudanças na práxis social dos educandos.

#### 6. Metodologia

Realizaremos uma pesquisa bibliográfica com análise documental dos programas das entidades, concomitante ao uso de entrevistas semiestruturadas com questões a serem aplicadas em três grupos distintos, todos maiores de 18 anos: os educadores (vinculados orgânica e diretamente as entidades), os educandos que buscam essas instituições para a formação e a diretoria dos espaços de Educação Popular. Nessa direção, faremos a análise dos

discursos de caráter qualitativo e confrontaremos esses com os marcos da literatura que apontamos, afim de, sistematizarmos o movimento real das instituições.

Para isso, o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa será a concepção metódica que referenda a nossa trajetória, isto é, o movimento do objeto, assim como, ele se dá no real, percorrendo as conexões da relação parte e todo (totalidade), da contradição e da provisoriedade do conhecimento, afim de, promover uma síntese qualitativa do tema a ser estudado.

## 7. Discussão do estágio atual da Jornada

Nesse momento, passamos pela realização de entrevistas em quatro instituições que assinaram as respectivas anuências, faltando apenas o CEDEP, Brasília-DF. Entre os educadores e direção as pesquisas estão praticamente completas (15 ao todo) e os processos de transcrição em andamento. As entrevistas mais difíceis de realização são com os educandos, pois as agendas de formação e as formas metodológicas de trabalho das Instituições, que se materializam nas perspectivas de assessorias, participação em Fóruns, representações públicas, oficinas ampliadas e outras participações dificultam certa agenda de encontros e a identificação/ aproximação dos sujeitos (potenciais militantes) a realizarem o intento de serem entrevistados.

Concomitante a isso, constituímos o Capítulo I com base na discussão da Epistemologia, Educação e Educação Popular, articulando os procedimentos da razão/ constituição de uma episteme a uma práxis social localizada historicamente a partir de um modelo produtor da vida material. Está em trânsito o Capítulo II- Educação Popular no Brasil, constituição essa que apresentaremos as primeiras iniciativas significativas ao nosso objeto, de atuação na esfera da educação popular na modernidade, dialogando com o pioneirismo do movimento anarquista no sul e sudeste, posteriormente as campanhas de alfabetização e a contribuição de Paulo Freire, assim como, a inserção de práticas libertadoras a partir da teologia da libertação, a convivência com os marxistas e o panorama atual da Educação Popular.

No capítulo III faremos o diálogo mais direto e identificador das instituições de educação popular no Brasil e o desvelamento dos três posicionamentos iniciais da pesquisa, quais sejam: as contradições, os modismos e interesses.

## 8. Síntese da jornada provisória



Os processos de Educação Popular no Brasil, assim como, as instituições percorreram uma perspectiva que dialoga predominantemente com as práticas educativas herdadas da teologia da libertação e da pedagogia paulofreiriana, concomitante e posteriormente (intensificação) a isso, houve um processo de onguinização das atuações das políticas de Estado (saúde, educação, habitação, lazer, etc.) devido a um forte alinhamento neoliberal dos governos que sucederam os anos 1990.

Nessa direção, a matriz marxiana, também, fora um fundamento importante do fomento a crítica. Porém, a imposição imperativa das conjunturas eivadas na pós modernidade, cujo cerne principal são as fragmentações temáticas, e, por isso, a conservação e reprodução do projeto de indivíduo na modernidade abandonaram os discursos “totalizadores” e condensaram as suas práticas educativas e os seus arcabouços teórico-metodológicos de maneira a “problematizar” uma práxis societária fragmentária, plural<sup>5</sup> e de conformação ao modelo social a reboque de uma conjuntura de políticas e práticas econômicas neoliberais.

A não assunção do Estado de suas tarefas fundamentais ergueram uma plataforma de atuação das Instituições pesquisadas que ainda “pulsa” projetos contra hegemônicos, mas em uma perspectiva de atender aos sujeitos em suas especificidades e necessidades mais diretas, sem uma conotação “direta” de um modelo societário alternativo e/ou antagônico ao atual. Metodologicamente adequaram as suas bases de atuação, inclusive para atender e disputar os financiamentos públicos e/ou privados que direcionavam os seus objetivos para a instrumentalização técnica. Nesse quesito, a relação da competência técnica com a formação política sobrevive nesses espaços. Porém, tiveram que “amalgamar” e/ou até mesmo adequar dentro do movimento do real as suas atuações epistemológicas/ pedagógicas.

A epistemologia de educação popular, nesse intuito, percorre um caminho as avessas da base epistemológica que sustenta a sociedade capitalista- o positivismo e as suas ramificações e “puxadinhos”, que apenas na aparência dos seus postulados tendem a superação do atual modo de produção material, quais sejam, os discursos da pós-modernidade sobre o advento da individuação do eu e o da diversidade<sup>6</sup>. Ao mesmo tempo,

---

<sup>5</sup> No sentido de não aprofundar a desigualdade imposta pela divisão de classes sociais, apresentando discussões sobre a não mais existência das classes fundamentais clássicas, que sustentam o modelo societário. Ao contrário postulam a supremacia das comunicações dos grupos de interesses, como as minorias étnicas- raciais, as diferenças de gêneros afetivo- sexuais, os grupamentos urbanos e outros.

<sup>6</sup> Embora a diversidade e os seus codinomes estejam na baila das discussões na Educação Popular, a rigor, só podemos discuti-las se a categoria da desigualdade for suscitada, pois é componente imperativo das históricas e atuais relações sociais de produção da vida.

ancoram-se, por necessidade de sobrevivência, a algumas discussões e exigências dos “jargões” dos editais, como: formação para a cidadania, a diversidade, a juventude, a mulher, a sustentabilidade ambiental e a instrumentalização técnica do campo e outros.

Essas seriam, de forma provisória, alguns apontamentos do estado atual de nossa pesquisa.

## 9. Referências bibliográficas

BEISIEGEL, Celso et.al. **Paulo Freire: inspirações**. São Paulo: Paulus: ATTA Mídia e Educação, 2008.

CRUZ, José Adelson da. **Organizações não-governamentais, reforma do estado e política brasileira: um estudo com base na realidade de Goiás**. Tese (Doutorado).Campinas: UNICAMP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Paulo freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire/ UNESCO, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. In.: **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 2, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IASI, Mauro Luiz. **O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo. Viramundo, 2002.

LÖWY, Michael. Marxismo e cristianismo na américa latina. In: **Revista Lua Nova**, nº 19. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. novembro, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da cut e a reestruturação capitalista**. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

# **ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: HISTÓRIA, TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Renato Borges – 29ª Turma de Mestrado

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

## **Apresentação do tema**

O tema/objeto da pesquisa de mestrado em andamento são as concepções de ensino de música na escola de Educação Básica. Por meio da análise do movimento histórico e da produção do conhecimento a respeito do ensino de música, pretendemos identificar e analisar quais tendências pedagógicas para o ensino de música nas escolas têm sido evidenciadas e a partir daí, problematizar o ensino de música a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, como conhecimento necessário para o desenvolvimento.

Segundo Benedetti e Kerr (2010), há em nosso país uma perspectiva dominante no campo da educação musical escolar que manifesta claramente a rejeição ao ensino formal da música, não só da música da tradição erudita europeia ocidental, considerada por grande parte dos educadores musicais brasileiros como música do passado ou música da elite, mas de qualquer música, fundamentando-se, via de regra, na concepção de que nenhuma música ou tipo de música é mais ou menos artística que outra e que os currículos impõem aos alunos determinados conhecimentos e práticas musicais.

Por outro lado, segundo Loureiro (2013), tem se valorizado as metodologias ativas e as práticas musicais escolares que reproduzem as práticas musicais cotidianas dos estudantes e para a autora, os educadores musicais não têm dado conta de sair desse cotidiano, profundamente marcado pela indústria cultural.

Partimos do pressuposto, nos fundamentando em Saviani (2003, 2012), de que há conhecimentos objetivos historicamente constituídos que devem ser transmitidos de geração em geração, principalmente pela escola. Todos os sujeitos sociais necessitam apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e por isso a educação formal deve tomar como referência o saber objetivo, elaborado e sistematizado.

Contudo, defender um ensino sistematizado e a transmissão de determinados conhecimentos e práticas na Educação Musical, não implica a defesa do ensino tradicional e exclusivo de música erudita europeia, nem tampouco a negação das músicas das culturas populares. É uma questão de não se perder de vista a especificidade da educação escolar e de se questionar como as formas cotidianas de pensamento e ação podem agir no processo de ensino-

aprendizagem formal e no próprio discurso acadêmico que valida/legitima ou invalida os conteúdos, as metodologias e os currículos da educação escolar (BENEDETTI e KERR, 2010, p. 8).

### **Justificativa**

Nossa investigação faz a defesa do ensino de música na escola por entendermos o papel imprescindível da educação musical no processo de desenvolvimento humano, que incide particularmente no desenvolvimento da percepção e da criatividade. Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, tenha apresentado, há duas décadas, novos e interessantes rumos para o ensino de música no Brasil, ao possibilitar que fossem trabalhadas em suas especificidades cada linguagem artística na Educação Básica, a música como conhecimento escolar e como componente curricular ainda ocupa espaço marginal e secundário.

O problema do ensino de música na Educação Básica volta a ser discutido com maior força após a aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção da música no currículo escolar, mas bem sabemos que a materialização da legislação educacional e de propostas educativas que via de regra a acompanham é um movimento complexo, que esperamos ajudar a desvelar em nossa pesquisa, pois, conforme Veber (2009, p. 14) “(...) a instabilidade e intermitência do ensino de música nas escolas parecem sugerir certa dificuldade em constituir o lugar da música na Educação Básica”.

Entendemos que o “não-lugar” do ensino de música nas escolas tem estreita relação com a compreensão da música como prática cultural espontânea, que pode ser vivenciada a qualquer tempo e lugar ou ainda como tendência ou inclinação individual e involuntária, o que leva à negação da música como conhecimento a ser apreendido e internalizado como qualquer outro conhecimento humano. Assim, nosso esforço investigativo está também em buscar elucidar o importante papel da música no desenvolvimento humano, pois entendemos que essa compreensão poderá nos ajudar a buscar caminhos para o ensino de música.

De acordo com Vygotsky (2014) do mesmo modo que auxiliamos as crianças a organizarem seus jogos, selecionamos e guiamos suas atividades escolares, também devemos encaminhar e estimular suas habilidades artísticas por meio da formação estética e artística.

### **Problema**

Quais tendências pedagógicas no ensino de música escolar têm sido evidenciadas na produção acadêmica? Como a educação musical na escola pode contribuir para o desenvolvimento?

### **Objetivos**

**Objetivo geral:** Identificar e analisar as tendências pedagógicas para o ensino de música na Educação Básica evidenciadas na produção acadêmica.

**Objetivos específicos:** Apresentar e analisar um panorama histórico-político do ensino escolar de música no Brasil; explicitar a importância da educação musical para o desenvolvimento.

### **Metodologia**

A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa bibliográfica, em que identificaremos e analisaremos as dissertações e teses produzidas nos últimos cinco anos sobre educação musical/ensino de música na Educação Básica/na escola, buscando apreender e problematizar as tendências pedagógicas para o ensino de música evidenciadas nestas produções. Faremos a busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

### **Fundamentação teórica**

Nos fundamentamos na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2003, 2012; Duarte, 2010) para pensar a música como conhecimento escolar e na teoria histórico-cultural (Vigotski, 1999, 2001, 2003, 2009, 2014; Luria 1979) para compreender o papel da educação musical no desenvolvimento humano, particularmente o desenvolvimento das capacidades da percepção e da criatividade.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a aprendizagem é processo e não produto – processo que impulsiona o desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a apropriação do conhecimento por meio da educação escolar em muito contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, a educação e o ensino são formas universais do desenvolvimento da consciência humana e por isso devem ser adequadamente organizados.

Para a teoria histórico-cultural, a imaginação e a criatividade são funções psíquicas especificamente humanas que se originam das atividades realizadas pelos homens com os elementos materiais e não materiais da cultura. A arte é compreendida como elemento fundamental do desenvolvimento e para Vigotski (2009, p. 10) “(...) o desenvolvimento não é algo linear e natural, mas sim um trabalho de construção do homem sobre o homem.”

O texto de Luria (1979) em muito nos ajudou a compreender a organização

psicológica da percepção auditiva e sua origem e desenvolvimento nas vivências e na cultura na qual se encontra a criança, ressaltando a complexidade do sistema de percepção auditivo humano: “(...) o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por outros fatores de origem não biológica, mas histórico-social” (p. 89).

Vigotski (2003), ao tratar do tema da percepção e seu desenvolvimento na infância, enfatiza a natureza ortoscópica da percepção e a relação entre a percepção e a linguagem, afirmando que a percepção é produto do desenvolvimento.

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido ou da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade (p. 25-26).

### **Estágio atual da pesquisa**

O primeiro capítulo da dissertação, intitulado “Aspectos históricos e políticos da educação musical no Brasil” (57 páginas) está concluído. Neste capítulo abordamos a origem jesuítica da educação musical no Brasil e como tal origem influenciará, no decorrer do tempo histórico, programas e métodos de educação musical até meados do século XIX.

Destacamos a importância do maestro e compositor Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966), cujos métodos de ensino fundamentados em Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) marcam o início da superação da concepção jesuítica de educação musical na direção de uma concepção que enfatiza o “fazer musical”, bastante presente até os dias de hoje.

Analisamos o surgimento e os desdobramentos do Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos (1887-1959) para a educação musical das massas, mas que também cumpriu um importante papel político-ideológico de afirmação da identidade nacional na ditadura getulista.

A partir daí, vamos apresentando um panorama histórico e político da educação musical no Brasil, destacando como o ensino de música nas escolas, seus conteúdos e métodos de ensino, vão emergindo e submergindo, desde a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961 até o Plano Nacional de Educação (2014-2024). No final do capítulo fazemos algumas considerações sobre a música na Base Nacional Comum Curricular.

No momento estamos realizando o levantamento das dissertações e teses produzidas nos últimos cinco anos a partir dos descritores “educação musical na Educação Básica”; “educação musical na escola”; “ensino de música na Educação Básica”; “ensino de música na escola”.

### **Síntese provisória**

Ainda temos um longo caminho a percorrer, pois estamos dando início ao levantamento das dissertações e teses que nos permitirão alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar as tendências pedagógicas do ensino de música na escola. No entanto, os estudos que realizamos para a construção do projeto de pesquisa e do primeiro capítulo nos permitem vislumbrar o quanto a educação musical na escola é imprescindível para o desenvolvimento das crianças e jovens.

O estudo da teoria histórico-cultural tem nos levado a (re)construir concepções a respeito do ensino e da aprendizagem da arte e da música numa perspectiva que objetiva a emancipação individual e a transformação social. Como afirma Vigotski (2001, p. 293), parafraseando Marx: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”.

Um segundo elemento a ser destacado nessa síntese provisória é a importância da educação escolar no desenvolvimento da consciência e da personalidade de todas as pessoas. De acordo com Vigotski (2001), “(...) os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 295). Entretanto, segundo o mesmo autor, nem todo ensino promove o desenvolvimento e nossa investigação poderá, quem sabe, contribuir para que o ensino de música nas escolas seja o bom ensino, aquele que se adianta ao desenvolvimento.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção musical sob novo enfoque: a escolar de Vigotski. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Música Hodie*, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2010.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LURIA, Aleksander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Volume II. Sensações e percepção. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 42. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



# **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO: SUA HISTORICIDADE EM QUESTÃO (1997-2017)**

Mestrando: Ricardo Conceição Moraes

Prof. Orientadora: Miriam Fábila Alves

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Essa pesquisa objetiva analisar a trajetória histórica do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde, desde a sua criação em 1997 até o ano de 2017. A escolha da temática está diretamente ligada à minha experiência profissional, enquanto membro do Conselho municipal de educação por entender que é um órgão muito importante para o ensino do município, dado as funções que exerce dentro do Sistema Municipal de Rio Verde – GO. Por entender que esse órgão tem uma representatividade dentro da educação, sejam elas, municipal, estadual e ou privada, acredito que essa pesquisa será de fundamental importância, haja vista os diálogos que são estabelecidos com seus pares e assim, construir uma história feita de lutas e tensões em prol de garantir que as metas e os princípios do Plano Nacional de Educação e os Planos Municipais de Educação sejam cumpridos e colocados em prática, não sendo visto como solução para os problemas da educação local, mas como um órgão que tem uma trajetória histórica marcado pela busca de uma educação que esteja comprometida com a aprendizagem dos estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino.

## **JUSTIFICATIVA**

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), cabe aos municípios, organizar seus próprios sistemas, compor com o Estado um sistema único ou ainda, manter-se integrados ao sistema estadual. Para Saviani (1996, p. 120), um sistema de ensino significa "uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento".

Dentro do Sistema Municipal de Educação pode-se considerar que a criação ou efetuação do Conselho Municipal de Educação, se dá por meio de uma Lei Municipal, a qual define sua competência, seu papel, sua composição e sua estrutura. Caracteriza-se como órgão de Estado, com participação da sociedade civil, do governo, das escolas e de outros setores educacionais do Município. Este tem a importante missão de mobilizar a sociedade em defesa da educação.

No período anterior à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a ausência de autonomia municipal tinha influências sobre as definições educacionais, impossibilitando a existência de um Sistema Municipal de Educação, o que justificava o pouco número de Conselhos Municipais de Educação existentes.

Porém, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

A MUNIC registra o crescimento no número de municípios que declararam possuir Conselho de Educação local, passando de 68,0%, em 2006, para 79,1% do total, em 2009. No mesmo intervalo, o percentual de conselhos com constituição paritária salta de 48,0% para 70,8%, bem como a indicação de conselhos com caráter consultivo passa de 53,0% para 64,8%, com caráter deliberativo vai de 51,0% para 65,0%, com função normativa sai de 41,0% para 51,1% e de perfil fiscalizador vai de 49,0% para 60,0% [...]. Sobre estes dados, parece coerente que o Conselho Municipal de Educação seja chamado a desempenhar mais e mais amplas funções, na medida em que assume verdadeiro papel de agente do poder administrativo (IBGE/Perfil dos municípios Brasileiros, 2009, p. 51).

Diante deste prisma justifica-se a importância do desenvolvimento desta proposta, tendo em vista que, os Conselhos Municipais de Educação passaram a desempenhar um papel de grande importância quando assumem uma função deliberativa, mobilizadora e propositiva, além de outras, de forma autônoma e comprometida com as necessidades dos usuários, ou seja, das unidades escolares. Desse modo, os Conselhos Municipais de Educação, considerados partes fundamentais dos Sistemas Municipais de Ensino, podem constituir-se em *locus* privilegiados, onde comunidade e poder público interajam a fim de estabelecer diálogos produtivos, com vistas a alcançar uma educação significativa e democrática.

Portanto, espera-se com essa pesquisa contribuir para a ampliação da discussão acerca do objeto de estudo dentro de uma visão dialética, que vai abrindo espaço para a construção de novos conhecimentos e trazendo para o debate esse órgão que em nenhum momento de sua historicidade foi alvo de algum estudo.

## **DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

Sabe-se que a criação dos conselhos municipais de educação no ensino público brasileiro a cada dia tem se consolidado como um local de debates, discussões e ampliação do processo democrático na sociedade. Sendo assim, o Conselho Municipal de Educação de Rio Verde - GO se enquadra dentro desse processo, tornando um local de referência no que diz respeito a sua atuação e importância no contexto educacional do município. Diante de sua relevância e da necessidade de entender o processo de sua criação e constituição, foi que surgiu a questão: Como aconteceu o processo de constituição do Conselho Municipal de Educação – CME – Rio Verde? Para elucidar este questionamento outras indagações

surgiram: Qual é o papel do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde frente às deliberações as políticas educacionais do município? Quais ações foram adotadas pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Verde para viabilizar uma participação efetiva dos diversos segmentos da sociedade? Quem foram os conselheiros que atuaram no processo de constituição do CME – Rio Verde? Qual é o perfil destes conselheiros membros do Conselho? Que projetos de educação o CME – Rio Verde apoiou ao longo desses 20 anos? Como o CME – Rio Verde se posicionou frente às disputas educacionais entre o público e o privado.

## **OBJETIVOS**

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória histórica do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde e assume como objetivos específicos: Realizar levantamento bibliográfico buscando de forma geral, situar o objeto em estudo dentro do contexto da política educacional; Apresentar e analisar os aspectos normativos, consultivos e deliberativos do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde – GO durante sua vigência; Verificar como se constitui os perfis para atuar como conselheiro municipal de educação; Identificar os projetos educacionais defendidos no CME – Rio Verde.

## **METODOLOGIA**

Por optar em realizar uma pesquisa qualitativa, far-se-á o uso da pesquisa documental. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.2) afirmam que o uso de documentos em pesquisa pode “possibilitar ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Para subsidiar a pesquisa também será utilizada a revisão de literatura existente sobre a temática dos Conselhos Municipais de Educação.

A análise documental, neste estudo, se constituiu como um procedimento valioso “de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A lei de criação do sistema municipal de ensino, a lei de criação do Conselho Municipal de Educação e suas reformulações, as atas de reunião do Conselho Municipal de Educação e seu regimento, são alguns dos documentos que devem ser objeto desta pesquisa. A exploração destes documentos permitirá inferir o contexto de aprovação das leis, as atribuições dadas ao Conselho, os setores da sociedade representados, as condições para o

exercício das atribuições e, se está, de fato, havendo ampliação de possibilidades de democratização das políticas educacionais no município.

Para a análise dos dados optou-se por uma metodologia baseada na análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens:

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e ela fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”. (BARDIN, 1977, p.09)

Essa forma de abordagem, além de permitir expor processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, proporciona a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona novas maneiras de um entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionadas à compreensão da manifestação do objeto de estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Conselho Municipal de Educação se insere dentro de um contexto institucional colegiado e que desde a sua criação, em 1997, vem ganhando expressividade jurídica, dado a sua importância para a descentralização e democratização da educação pública municipal no país. Observa-se que até chegar no formato de hoje, suas funções foram mudando e novos sentidos ganhando espaço, dentro de um terreno de contradições e tensões.

A Constituição de 1988 pode ser considerada a propulsora da criação dos Conselhos e dar aos municípios autonomia para zelar da educação das crianças. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 9.394/96 reafirma o que foi proposto pela Constituição em relação à autonomia dos municípios e a criação de órgãos colegiados que pudessem colaborar com a democratização do ensino e pela consolidação da gestão democrática dentro dos contextos escolares.

Segundo Teixeira (2004, p. 692-693), “na atualidade, a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade”. Logo, aquela ideia

do passado, de silêncio da sociedade civil já não comporta dentro dos Conselhos. Abrem-se espaços para o diálogo constante, da reflexão e discussão.

Acredita-se que ao discutir sobre Conselhos Municipais de Educação - CMEs faz-se necessário retomar na história fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória da implantação e implementação desse mecanismo da gestão democrática, haja vista que ele se situa dentro de um contexto histórico e social, que o eleva a condição de um “órgão de governo quando na “sua composição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam, junto à sociedade, a vontade de determinado Governo” (BORDIGNON, 2009, p. 61).

Convém lembrar que desde a Reforma Rocha Vaz, em 1925 houve-se a necessidade de criar conselhos, mesmo com outra nomenclatura para contribuir na,

[...] fiscalização dos estabelecimentos de ensino mantidos pela União, sendo compostos por representantes desses estabelecimentos e tendo como competências atribuições ligadas ao funcionamento desse nível de ensino, numa perspectiva de racionalização administrativa (TEIXEIRA, 2004, p.694).

Os municípios ao optar em compor um Conselho Municipal de Educação preferem integrar-se ao Sistema Estadual de Educação, mas também ligado ao Sistema Municipal de Educação. Nesse sentido, cabe salientar que a criação da Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) em 1992, a luta por a criação de órgãos colegiados na educação brasileira cresceu e veio fortalecer anos mais tarde os CMEs. Nesse sentido, observa que o número de municípios brasileiros que têm Conselhos Municipais de Educação é significativo.

É sabido que, a expansão dos CMEs não é mérito apenas desses dois aparatos legais (Constituição de 1988 e LDB, nº 9.394/96), mas também do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, da Portaria nº 3.272, de 06 de novembro de 2003 e da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que, juntos apresentam a bandeira a favor da criação de CMEs pelos municípios como forma de garantir democratização do ensino para todos.

Em suma, criar e instituir nos municípios brasileiros um Conselho Municipal de Educação foi e ainda representa um desafio para os governantes, haja vista a funções que ele tem para a consolidação de um estado democrático e participativo nas unidades escolares que estão sob jurisdição dos municípios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista o seu papel e a importância que assume na sociedade, o município de Rio Verde – GO também criou o seu conselho Municipal de Educação no ano de 1997, sendo uma exigência contida na Lei Orgânica Municipal de 1990, que dispõe a esse respeito, no Artigo 185 “O Conselho Municipal de Educação será regulamentado, por lei, sobre seu funcionamento e suas atribuições” (RIO VERDE, 1990). Mediante essa determinação esse órgão nasce com o objetivo de fortalecer a educação do município, no que diz respeito as suas funções, dispostas no Artigo 2 da referida Lei, nº 3.496 de 14 de maio de 1997.

Desse marco histórico até os dias atuais pode-se constatar na página eletrônica do Conselho e nos documentos arquivados na sede do órgão que, o CME tem se fortalecido e garantido às unidades escolares tanto da rede pública quanto privada, o cumprimento legal das normas que regem o funcionamento das tais, uma vez que, procura colocar em prática todas as funções estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Observa-se que na página eletrônica do CME de Rio Verde – GO há as Resoluções, Instruções e Pareceres expedidos por ele, para todos que queiram acompanhar o trabalho realizado pelo órgão. Cabe salientar que, a trajetória histórica desse Conselho Municipal de Educação é muito importante para o fortalecimento do Sistema Municipal de Ensino de Rio Verde (LEI N. 4.888/2004), pois, a atuação dele na educação do município é algo que merece atenção dado a sua força que tem para a regulamentação das diretrizes específicas para o ensino da cidade de maneira geral.

Em 2004, por delegação de competência da Secretaria Municipal de Educação, elaborou o Plano Municipal de Educação de Rio Verde, preconizado pela Lei Federal 10.172 de 09 de janeiro de 2001 - PNE. A minuta foi aprovada na íntegra pelo Legislativo e sancionada pelo Poder Executivo Municipal por meio da Lei 4.864/2004, de 21 de setembro de 2004, colaborando para que o município estivesse no grupo dos primeiros do país a cumprir a determinação legal. Em 2015, participou da elaboração do Plano Municipal de Educação de Rio Verde, Lei n. 6.546/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde Goiás – PME, com vigência por 10 anos, em cumprimento do Artigo 8º da Lei n. 13.005/2014 – PNE.

Dentro deste cenário, torna-se necessário analisarmos em que medida o COMERV de Rio Verde tem contribuindo para a democratização das políticas públicas educacionais e aquisição da autonomia municipal.

No estágio atual da dissertação, faz-se uma análise da atuação do Comerv diante das demandas da educação rio-verdense.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70 Ltda, 1977.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselhos e plano. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 7 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 04 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos Municípios Brasileiros - 2009**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível Em: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/.../munic2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/.../munic2009.pdf). Acesso em: 15 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro\\_pioneiros\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf). Acesso em: 01 jul. 2017. p. 15-30.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, DF, v.34, n.123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

# CONHECENDO VALORES, COMPORTAMENTOS E MODOS DE VIDA: um estudo no assentamento rural de Vila Boa no município de Goiás-GO

Rodrigo Bastos Daude<sup>1</sup>

Orientador: Prof. Dr José Adelson Cruz.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

## Apresentação/Justificativa

Este Projeto de Pesquisa está vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, objetiva investigar as mudanças culturais no assentamento rural de Vila Boa no município de Goiás-GO, no sentido de mapear os elementos característicos do estilo de vida e modo de ser do assentado.

Pesquisar e estudar os assentamentos rurais implica em analisar a questão agrária, fundiária e principalmente da reforma agrária no Brasil. A investigação a acerca da mudança cultural no assentamento rural, busca apreender os produtores e seu *modus operandi* não como algo padronizado, mas diverso e que dificilmente se adequa a um só modelo explicativo. Assim, a execução da pesquisa se justifica pelo fato de entendermos que a luta pela resistência e permanência no lote é travada a partir da consciência social e política dos assentados, pelas relações de poder local que as famílias venham a incorporar desde a fase de acampamento, bem como pela relação com a sociedade que está inserida. Medeiros e Leite chama a atenção para este assunto,

A criação dos assentamentos também tem colocado instigantes desafios para a esfera local do poder público, na medida em que a ela cada vez mais dirigem reivindicações ligadas principalmente à infra-estrutura básica, relacionadas à construção ou melhorias de estradas, saúde e educação, condições para escoamento da produção [...] a sua simples presença implica em uma ampliação do campo de forças com quem podem dialogar, disputar atenção ou mesmo se opor, passando a compor um espaço disputado politicamente. (1999, p.10)

Sabemos que a consolidação do assentamento é tarefa e um espaço disputado politicamente pelas forças políticas locais. Significa também organização e direcionamento coletivo de reivindicações ao executivo, legislativo e judiciário local, como forma de permanência na terra e expressão da consciência social e política dos assentados. Para estes a política não cai de cima para baixo, e sabem que só conquistarão o espaço se eles reivindicarem e lutarem de forma organizada. Nesta direção, aos poucos, vai se costurando uma rede de relações sociais, de encontros e desencontros, não só do ponto de vista da

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação-UFG (Turma DINTER/UEG)



pressão, mas de entender os próprios interesses, importância e reconhecimento de ser agricultor

## **Problema**

Sabemos que os elementos do estilo de vida e da cultura do trabalhador rural refletem na sobrevivência da produção familiar e das tentativas de se contrapor a lógica do agronegócio brasileiro. Assim, a manutenção ou recriação de estratégias forjadas na luta tardam ou impedem a saída do assentado de seu lote frente a ausência de efetivas políticas públicas para os assentamentos, emergindo estratégias, mecanismos de sobrevivência no plano individual e social.

A pergunta central da investigação é, quais são os elementos e traços dos estilos de vida e dos modos de ser dos assentados que são determinantes para elaboração e efetivação de estratégias de sobrevivências e permanência na terra? É possível identificar um modo de vida do assentado? E que laços de sociabilidade são constituídos para as estratégias de sobrevivência? Também é importante investigar quais as instituições formativas, igreja, família, escola ou outras que direta ou indiretamente formam seu estilo de vida?

## **Objetivos**

Mediante este quadro, objetiva-se compreender como são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas se estabelecem no assentamento rural e quais os mecanismos e estratégias permeadas por estas relações garantem a permanência na terra e, portanto, a reprodução social da agricultura familiar. Nestes termos, busca-se mapear e diagnosticar os impasses e avanços na cultura e vida política a partir dos elementos característicos do estilo de vida e do modo de ser do assentado, constituído como espaço de subjetividade, socialização e, portanto resultado de tudo aquilo que a experiência humana aprendeu e socializou no espaço da natureza.

Objetiva-se especificamente: Entender o trabalho familiar no lote como uma unidade de produção, consumo e de convívio social; Considerar o assentamento rural em potencial para a reprodução social do agricultor; Aprender as diversas formas de manifestações culturais e sociais nos espaços de sociabilidade escola, sindicato, igreja e etc.;

## Metodologia

Consciente que os laços de sociabilidade não se constituem no abstrato, mas na concretude da vida cotidiana, buscaremos apreender esta constituição de sentidos no Assentamento Vila Boa<sup>2</sup> no município de Goiás, nosso universo de pesquisa. Criado em 06 de setembro de 1996, a partir da desapropriação da "Fazenda Vila Boa", conhecido como "Fazenda Bezerra".

Mas conforme nos alertou Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) de que é o ponto de vista do pesquisador que cria o objeto, portanto, esta totalidade concreta é o produto do pensamento do pesquisador. Em outras palavras, o objeto/problema da pesquisa, é uma construção cognitiva do sujeito que pesquisada. Para dar conta da tarefa de apreender a cultura nos assentamentos rurais a postura metodológica deve basear-se num enfoque qualitativo a partir de um estudo com base em entrevista semi estruturada (OLIVEIRA, 2007; LUDKE E ANDRÉ, 2013).

A Interação ou o contexto comportamental no assentamento se dará de duas formas, num primeiro momento com a observação passiva e posteriormente com a aplicação de questionários e entrevistas, com as treze famílias do assentamento. Em ambos momentos, a ação do pesquisador será conduzida para o uso de uma ou mais técnicas de coleta de dados.

Com a necessidade de apreender o vivido, um contato permanente deve ser estabelecido a fim de manter uma relação de múltipla confiança. Bergamasco e Norder (1996) admite que foi na análise do dia-dia nos assentamentos, que permitiu entender o sistema de relações que sustentam esse espaço, ou que nele se articulam com as diversas formas de convivência.

Com intuito de coletar dados para mapear e sistematizar os elementos característicos do estilo de vida e modo de ser dos assentados as entrevistas estão estruturadas a partir das seguintes temáticas: *Procedência, Produção no campo, Práticas produtivas, Organização social, Significado da Terra e Perspectivas.*

Como etapa de análise nos servirá na construção de categorias analíticas, os discursos dos assentados, mesmo que particulares, retratam práticas sociais de um grupo de pessoas.

---

<sup>2</sup> De acordo com dados fornecidos pelo INCRA (2015) o PA Vila Boa no município de Goiás tem uma área total de 825,7210 ha (oitocentos e vinte cinco hectares, setenta e dois ares e dez centiares, equivalente a 170,60 alqueires), Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Projetos de Reforma Agrária conforme fase de implementação, 2015. Disponível em [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/projetos\\_criados-geral.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/projetos_criados-geral.pdf)

Este processo de dar ao sujeito liberdade para dissertar livremente nas entrevistas é o que Severino (2007) chama de história de vida. Dentre as vantagens, destaca-se a análise de uma realidade que não pode ser quantificada e a imersão num universo de significados, valores e comportamentos (LUDKE E ANDRÉ, 2013). Considerando que o comportamento atual dos assentados e suas estratégias para sobrevivência é apenas reflexo de um processo histórico de transformação social, o relato de vida nos trará a experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado para construção de um quadro teórico que dê conta de explicar os avanços e impasses na cultura e vida política dos trabalhadores.

### **Fundamentação Teórica**

Para este movimento de pesquisa, é possível apresentar um itinerário inicial de estudo e levantamento bibliográfico que abarque dois horizontes. O primeiro está marcado a partir da segunda metade do século XX com ênfase nas duas últimas décadas, são aportes teóricos que surgem das pesquisas que abordam a relação do assentamento rural enquanto espaço de produção na interface com a política agrícola, alguns autores privilegiam a ação do Estado e outros a luta dos trabalhadores como sujeitos políticos. Para Medeiros e Leite a existência de assentamentos rurais nos anos 80 e 90 estão “longe de indicar um processo de reforma agrária em curso, visto que tais projetos constituíram a partir de uma lógica de políticas governamental que tinha por eixo evitar tensões sociais e não realizar transformações significativas na estrutura agrária do país” (1999, p. 16). Dentre os autores que se incluem na discussão desta relação, cito Medeiros e Leite (1999), Bergamasco e Norder (1996), Norder (1997), Pessoa (1999) e Martins (2000).

O segundo grupo teórico que vem dar suporte, discute a cultura como um conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Bosi (1996), Silva e Silva (2009) e Raymond Williams (2007, 2011) são representantes deste bloco. Para Raymond Williams (2007) os seres humanos só vivem em sociedade devido à cultura. Além disso, toda sociedade humana possui cultura. A função da cultura, dessa forma, é, entre outras coisas, permitir a adaptação do indivíduo ao meio social e natural em que vive

Ademais, como reflexo deste conjunto de práticas, as estratégias de sobrevivência do assentado e as possibilidades de reprodução social do agricultor são “forjados” na sociabilidade com os agentes externos, vizinhos e poder público local. Nesta última parte, Alves (2006), Menegati (2008), Machado (2014), Bergamasco e Norder (1996), Norder

(1997) e Pessoa (1999), é que o fato de se tornar assentado permite a reorientação de trajetórias de vida (de sujeito que vem da cidade e se transforma em agricultor) e a reconstrução de um modo de vida como agricultores familiares, reprodução da vida familiar e de estratégias de inserção social na sociedade brasileira.

### **Detalhamento do Estágio Atual da Pesquisa/Estudo**

O projeto está sendo desenvolvido ao longo de dois anos (julho de 2016 a julho de 2018), dividido em quatro etapas. **1ª Etapa - Embasamento Teórico:** realizado desde o segundo semestre de 2016; **2ª Etapa - Revisão do projeto:** De março a junho de 2017, foi iniciada a etapa de revisão do projeto para apreciação do Comitê de ética e melhor precisão do objeto e problema de pesquisa. *No momento* estamos preparando para **3ª Etapa - Coleta de Dados:** O Comitê de ética concedeu a aprovação, assim de novembro a dezembro de 2017, aplicaremos questionário e realizaremos entrevistas conforme detalhamento na metodologia.

### **Síntese provisória**

No que compete ao embasamento teórico, alguns apontamentos podem ser feitos. Para as ciências sociais, os assentamentos rurais surgem da luta dos trabalhadores rurais sem terra (BERGAMASCO E NORDER, 1996). Em Norder (1997) significa casa, trabalho e moradia. A distribuição de terras e mudanças na posse e uso aparece para os trabalhadores como resgate de seus direitos ao trabalho, moradia, alimentos, cidadania e justiça social. Ou seja, representam uma importante alternativa para desenvolver atividades agrícolas em bases sociais mais equitativas sem estar inteiramente ligado às exigências comerciais impostas às empresas rurais. Na sociologia o assentamento deve ser entendido como uma construção imaginária da sociedade e não apenas como um projeto político econômico (PESSOA, 1999).

Apropriadamos do conceito de cultura entendida como um sistema que inclui os costumes, os saberes, a lei, a moral, hábitos alcançados pelo sujeito na sociedade em que vive. Entendimento semelhante pode ser encontrado com Alfredo Bosi, em a Dialética da Colonização, como um conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social.

### **Referências**

ALVES, Marisa Alice. *A “conquista da terra”: (re)produção Social e (re)construção histórica* Entre agricultores familiares do Município de araponga-MG. Revista Mana Vol. 12(2): 269-283, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Vozes, Petrópolis: 2000.

BERGAMASCO, Sônia M.P.P.; NORDER, Luís A.C. *O que são os assentamentos rurais?* São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos)

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Vânia Lúcia. *Modernização agrícola no médio norte goiano: a feira como estratégias de sobrevivência do pequeno produtor rural*. Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. *Reforma Agrária: O impossível diálogo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

MEDEIROS, Leonilde S. LEITE, Sérgio (Orgs). *A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre / Rio de Janeiro, Ed.Universidade / UFRGS /CPDA, 1999.

MENEGATI, Regiane Aparecida. *Produção Familiar e as estratégias de reprodução social no espaço rural do Município de Indiana (SP)*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Presidente prudente, 2008.

NORDER, Luiz Antônio Cabello. *Assentamentos rurais: casa, comida e trabalho*. Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH/Unicamp, 1997 (dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Marcelo Leles Romarco de. *Retratos de assentamentos: Um estudo de caso em assentamentos rurais formados por migrantes na região do entorno do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2007.

PESSOA. J. *A Revanche Camponesa*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1999.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos* 2 ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. Trad. André Glaser, São Paulo: Unesp, 2011.

## SER KALUNGA: MODERNIDADE E TRADIÇÃO

Autor: Rosolino Neto de Souza Vila Real

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

O objeto o qual eu referencio neste texto, é o Ser quilombola Kalunga. Ser este, habitante da comunidade Kalunga que se encontra cravada nos rincões do nordeste goiano, que tem como especificidade os traços da cultura africana e afro-brasileira, provenientes da constituição histórica de quilombo de negros refugiados pela opressão escravocrata em que viviam nos arraiais do Morro do Chapéu (fundado em 1769, atualmente Monte Alegre de Goiás), de Cavalcante (fundado em 1740) e de Arraias (fundado em 1740, atual município do Estado do Tocantins).

Em face ao movimento civilizatório da modernidade, este projeto tem como objetivo, investigar a condição da identidade dos atores que vivem entre a trincheira da tradição e o bombardeio da modernidade na referida comunidade. Diante deste contexto, cabe a pergunta inicial: Como se processa o aprender e ensinar a Ser Kalunga no conflito das transformações? Pergunta esta significativa, tendo em vista que a comunidade em questão preserva traços culturais da tradição ao mesmo instante que não está isenta das interferências da modernidade. Ou seja, o que os Kalunga desejam ter da modernidade e o que Eles não querem perder da tradição que os faz ser Kalunga? Desta pergunta, desdobram as seguintes: Como se realizam os processos educativos mediados pela escola, família, religião, trabalho, mídia, mitos, festas, tabus, rituais, danças, a partir da relação entre Jovens e Idosos da comunidade no atual contexto? Como se dá a tensão, intersecção e fricção entre tradição e modernidade e seus reflexos na constituição do Ser Kalunga? Como compreender o “Capital Simbólico”, na concepção de Bourdieu, como elemento de apropriação e desapropriação do Ser Kalunga?.

Pensar a existência de uma comunidade remanescente de quilombo numa sociedade considerada por muitos, “globalizada”, torna-se às vezes algo anacrônico para estes convencidos por este novo paradigma. Polarizar esta discussão entre ser somente moderno ou ser somente tradicional, é cair num reducionismo irracional que traduz em interpretações completamente equivocadas da realidade.

Em qualquer espaço societário, diante da desigualdade social instalada pelo sistema capitalista, principalmente nas grandes metrópoles, constata-se a existência de mundos diversificados e divididos e ao mesmo tempo misturados entre os resquícios do passado arcaico que não passou, aliado à pobreza de uma classe, confrontado pelos avanços tecnológicos e do conforto e ostentação

que a modernidade oferece a uma pequena parcela burguesa. Por outro lado há de se hipotetizar que estes dois tipos de paradigmas de sociedade se convergem e se entrecruzam para uma zona de fricção e tensão, não isentando os indivíduos que a permeiam, a absorção e resistência das influências e valores dos dois tipos de “mundos” que a constituem.

No âmbito da cultura, assiste-se um verdadeiro monopólio da cultura de massa imposta pelo referido sistema para que dissolva as culturas locais, estas últimas que contam a história ancestral. Porém, ainda se constata modos peculiares de vida que sustentam identificações de comunidades específicas. A comunidade quilombola Kalunga é um exemplo claro da tensão de seus atores que vivem na trincheira da tradição e da modernidade. Neste contexto tensionado, e nesta zona de intersecção e fricção intensa e permanente, torna-se imprescindível investigar como é constituído o Ser Kalunga neste contexto e quais as suas contribuições e refutações na construção deste contexto, sem deixar de ser Kalunga e sem se auto-excluir do processo da sociedade modernizante.

O presente projeto que está se desenvolvendo é fruto de uma sensibilidade social e cultural que vem justamente para investigar de forma sistemática, os nexos constitutivos da realidade do Ser Kalunga, cuja finalidade é contribuir no âmbito científico, para uma compreensão de como os sujeitos, em suas mais elementares possibilidades, podem engendrar formas e estratégias significativas de resistência e absorção de valores que venham contribuir para a sua autonomia cultural e social em um contexto de hegemonia do capital que permeia o modo de ser, sentir, agir e viver desta sociedade.

Nesta fricção das relações sociais que se estabelecem, como se dá a formação, pela educação, em que o ser kalunga apreende e aprende coisas do passado e apreende e aprende coisas do presente e as perspectivas para o futuro.

A comunidade quilombola Kalunga tem sido nestes últimos anos, alvo de interesse de pesquisadores em áreas de conhecimento diversos. Enquanto objeto de estudo, tem suscitado a discussão de várias temáticas, haja vista, ser uma comunidade complexa em sua geografia física e social, bem como em seus princípios: histórico, cultural, moral, estético, religioso, artístico.

A partir do ano de 1984, a comunidade teve a sua primeira visita de cunho científico, através da antropóloga Mari de Nasaré Baiocchi da Universidade Federal de Goiás. Desta inserção na comunidade, Baiocchi (1984, p. 218-223) afirma que o povo Kalunga em seu habitat peculiar, “[...] criou sua representação simbólica de indivíduo-cidadão”, diferenciando assim do “cidadão-urbi”, pois este tem sua liberdade cerceada por questões de classe, poder, ideologias e políticas. Cidadania esta restrita às leis. Segundo a antropóloga, o cidadão Kalunga tem seus direitos adquiridos pela história oral, em que o “código não está escrito, mas exercido de fato”. Em seguida importantes estudos de cunho etnográfico e analítico têm sido realizados, dando, ao mesmo tempo, visibilidade

política e possibilidade de conhecimento dos seus costumes, crenças, formas de organização da propriedade e do trabalho nas várias comunidades Kalunga. Citam-se, entre eles: Soares (1995), Real (1997), Marinho (2013).

O conceito de Etnicização construído por Marinho, deixa em evidência que os Kalunga vivem um estágio de carência de uma identidade individual e coletiva construída a partir de uma auto-determinação, tendo em vista a opressão sofrida no passado por questão do preconceito em relação a negritude e por outro lado, uma obrigação de aceitar a ser quilombola por uma imposição legal, sem a qual, serão excluídos das políticas públicas para a garantia da conquista da cidadania.

Portanto, nesta encruzilhada de identidades e contextos de tradição e modernidade em que vivem os Kalunga e pela necessidade de dar respostas a questões elencadas referentes ao problema anunciado para esta pesquisa, tornou-se relevante e produtivo, apropriar-se da teoria de Pierre Bourdieu, partindo do princípio de que o universo da comunidade Kalunga é constituído de uma simbologia permeada de relações de poder e extremamente significativa. Por isso,

[...] é necessário saber descobri-lo (o poder) onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerce (BOURDIEU, 2015, p.4).

Cabe então desvendar os nexos constitutivos subjacentes a este poder simbólico que permeia as práticas sociais engendradas na comunidade Kalunga.

E nesta esteira de compreender a constituição do Ser Kalunga neste atual contexto societário, eleji o conceito de Habitus de Bourdieu (2015, pp.59 e 60) que assim se expressa:

[...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural-, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o ‘primado da razão prática’ de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o ‘lado activo’ do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do ‘reflexo’, tinha abandonado.

Tornando mais preciso o conceito de Bourdieu, habitus é,

[...] um sistema de disposições geradoras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções e apreciações e de ações (BOURDIEU, 2002[1972], p.183 Apud PIMENTA, 2007,p.118).

Diante da especificidade do conceito de Habitus construído por Bourdieu, há uma pertinência e relação com a proposta investigativa do objeto de estudo e o conceito de “habitus” aqui transposto para os indivíduos da comunidade Kalunga, pois estes estão imersos em um contexto que gera a todo instante aprendizagens e ensinamentos significativos, que são continuamente agregados aos do passado e com isso se incorporam novas formas de apropriação conforme o momento histórico em que estão vivendo.



Torna-se pertinente, ainda, uma apropriação do conceito de capital simbólico elaborado por Bourdieu, o qual se expressa da seguinte forma:

Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. [...] O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento. (BOURDIEU, 1996, pp.149-150)

Portanto, diante deste conceito de capital simbólico que Bourdieu apresenta, procurou-se investigar quais produtos incorporados e objetivados pelos Kalunga, no capital cultural, econômico, escolar e social; e os reflexos destes produtos na constituição do ser Kalunga.

Como parâmetro de confrontação da hipótese, de que há uma absorção e resistência dos indivíduos, na zona de convergência e intersecção da sociedade moderna com a tradicional, elegeu-se como categoria de análise o conceito de “Liminaridade” elaborado pelo eminente antropólogo britânico Victor Witter Turner, muito conhecido pelo seu trabalho com símbolos, rituais e ritos de passagem, o qual afirma que:

Os atributos da liminaridade, ou de personae (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimoniais. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais. (TURNER, 1974, p.117)

Há de se convir, que a relação que se estabelece deste conceito com o objeto de investigação que ora se processa é intrínseca e pertinente. Pois, o povo Kalunga situa-se numa zona de conflitos e interesses, que não está situado em nenhum tipo de sociedade específica, mas em meio às duas, afirmando-as e, ao mesmo tempo, negando-as, de onde se nutre e se refuta.

Como princípio norteador do esboçar da metodologia, coube inicialmente uma reflexão a partir das palavras de Bourdieu (2015, p.57), que assim se expressa:

Diferente da teoria teórica- discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias-, a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de acção só revelado no trabalho empírico que se realiza. (BOURDIEU, 2015, p.57)

Portanto, fica em evidência, que além das teorias que estão nutrindo esta pesquisa, o trabalho empírico é enaltecido para de fato apreender a realidade, ao ponto de responder o problema que está sendo investigado. Para tanto, Bourdieu volta a ressaltar que:

Compreender trabalhos científicos que, diferentemente dos textos teóricos, exigem não a contemplação, mas a aplicação prática, é fazer funcionar praticamente, a respeito de um objeto diferente, o modo de pensamento que nele exprime, é reactivá-lo num novo acto de produção tão inventivo e original como o acto inicial que se opõe absolutamente ao *comentário* des-realizante do *lector*, meta-discurso ineficaz e esterilizante (2015, p.62).

Diante da especificidade do objeto investigado e para compreender os elementos constitutivos da realidade de forma concreta, está sendo realizado um estudo na perspectiva etnográfica, em que os elementos: atores, espaço, tempo e ação, são analisados e interpretados através das observações sistemáticas e assistemáticas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: caderno de campo, documentos de fonte primária e de fonte secundária, depoimentos orais, ações e discursos registrados em vídeo, eventos do cotidiano, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas e fotografias.

#### **Detalhamento do estágio atual da Pesquisa:**

No segundo semestre do ano de 2016, foram realizadas as inserções na comunidade quilombola Kalunga dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Terezina de Goiás. Nestas visitas às comunidades, foram realizadas várias entrevistas com jovens, adultos e idosos. Além das entrevistas, foram feitas observações do dia-a-dia da das pessoas da comunidade, tanto durante o trabalho quanto no lazer e festas típicas. Os dados foram registrados em caderno de campo, bem como por fotografias e vídeo. Ao retornar da comunidade, iniciou-se o processo de transcrição das gravações. Após as transcrições, houve a catalogação de dados e seleção de fotografias.

Num segundo momento, houve a elaboração da versão do primeiro capítulo intitulado: “Cultura Kalunga: sua história, descoberta e redescoberta”, composto por três subitens que discutem: A Formação do povo Kalunga, O Kalunga a partir de sua descoberta científica A Comunidade Kalunga frente ao novo cenário: sua redescoberta. Neste capítulo são tratados desde os aspectos históricos e geográficos físicos e sociais, passando por uma espécie de estado da arte através das várias pesquisas científicas já realizadas até chegar às novas perspectivas engendradas pelas influências externas e mudanças internas na comunidade.

Encontra-se concluída também a primeira versão do segundo capítulo denominado: “Metodologia e Método: O abstrato e o concreto, o imaginário e o real para a explicação do encontro com o desvelamento do objeto. Nele, há um detalhamento de como se desenvolveram as etapas para a elaboração do Projeto de Pesquisa, desde as primeiras ideias e palavras grafadas a partir de desenho em cartolina, até chegar à materialização do referido projeto. Discute ainda a metodologia e método a partir dos teóricos principais como: Pierre Bourdieu apropriando-se de seus conceitos de habitus,

capital simbólico, violência simbólica, estrutura bem como os seus interpretadores; Jadir de Moraes Pessoa e João Ferreira de Oliveira. O capítulo trata também do conceito de modernidade fundamentado em José de Souza Martins; do conceito de cultura embasado em Raymond Williams; da categoria de liminaridade apresentada por Victor W. Turner; das informações antropológicas fornecidas por Mari de Nasaré Baiocchi; além das importantes contribuições de pesquisas traduzidas em monografias, dissertações e teses.

Para o terceiro capítulo, pretende-se construir uma Classificação/Tipificação das Matrizes de Formação do Ser Kalunga, constituída por três grupos: Grupo da Resistência, Grupo da Estratégia e o Grupo da Mercantilização, conforme o perfil dos atores que os constituem.

### **Considerações Finais:**

Em síntese, o objeto que ora se constrói, não pode vislumbrar a pretensão de conhecê-lo em sua totalidade, haja vista, a sua complexidade histórica e cultural, permeada de uma riqueza em seus nexos constitutivos. Porém, já se tem a certeza de que neste universo da comunidade quilombola Kalunga, esta pesquisa pode capturar de forma sistemática e legítima as pegadas certas objetivas e Subjetivas do problema que se propôs investigar e conseqüentemente a sua resposta para este momento histórico.

### **Referências:**

- BAIOCCI, Mari de Nasaré. Kalunga- Liberdade e Cidadania. In: Revista do ICHL. Vol.4 nº2. Goiânia, Jul/Dez, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. 11ª Ed. Tradução de Mariza Corrêa, Campinas-SP, Papirus: 1996.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 2 ed. Lisboa-Portugal, Edições 70, 2015.
- MARINHO, Thais Alves. Subjetividade, Identidade e as Redes de Consumo Kalunga. Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília-DF, Universidade de Brasília-UNB, 2013.
- PIMENTA, Melissa de Mattos. Ser Jovem Ser Adulto: identidades, representações e trajetórias. Tese de doutorado em sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.Teses.usp.br/teses/disponiveis/88132/tde15052007/PT-br.php>
- REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. Cultura e Currículo: um estudo da escola Kalunga. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, UFG, 1997.
- SOARES, Aldo Asevedo. Kalunga, o direito de existir. (Questões antropológicas e jurídicas sobre remanescentes de quilombo). Brasília-DF, Fundação Cultural Palmares, 1995.
- TURNER, Victor W. O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura. Trad. Nancy Campi de Castro. Petrópolis, Editora Vozes, 1974.

# **DO BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL AO BACHARELADO EM JORNALISMO – A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA DE ACORDO COM A EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CURSO DE JORNALISMO DA UFG**

Silvana Coleta Santos Pereira<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anita Cristina Azevedo Resende<sup>2</sup>

Linha de Pesquisa - Fundamentos dos Processos Educativos

## **INTRODUÇÃO**

A estrutura do curso (bacharelado) em Comunicação Social no Brasil, implantada nos anos 1960 e início dos anos 1970 foi concebida um pouco antes. Com o poder de ascensão sobre a Unesco, os países capitalistas vencedores da Segunda Guerra Mundial – já no contexto, portanto, da guerra fria – começaram a se articular no órgão para interferir tanto no ensino universitário ao redor do mundo quanto, de modo específico, no conteúdo editorial do jornalismo em todo o planeta.

Em conferência da Unesco realizada em Paris, em 1959, foi aprovada a estratégia de intervenção na formação dos jornalistas como a maneira mais eficaz de intervir na própria prática jornalística. Isso se daria principalmente a partir de centros internacionais de formação de jornalistas e de professores de jornalismo e o investimento na modelagem dos currículos dos cursos na América Latina, na África e na Ásia. Assim, surgiu logo no início dos anos 1960 o *Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal)*, sediada em Quito, no Equador. (SPENTHOF, 2012, p. 192)

De acordo com (SPENTHOF, 2012) essa orientação que vigorou na Unesco pelo menos até 1972, encontrou respaldo no projeto desenvolvimentista iniciado por Juscelino Kubitschek nos anos 1950 e na parceria direta com o regime militar brasileiro, da qual surgiu, nos anos 1960, o curso de Jornalismo Polivalente, transformado no final da década em Comunicação Social.

Com a recusa do modelo do curso de Jornalismo Polivalente, pela sociedade, pelas empresas, pelos jornalistas e por boa parte da academia a solução encontrada pelos técnicos foi uma estrutura intermediária de um curso de comunicação com várias habilitações e a

---

<sup>1</sup> Aluna da 14ª turma do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Orientadora do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, professora doutora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

imposição do currículo mínimo nacional. A imposição do curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional. Decorre daí a criação de um abismo entre a formação teórica e a formação prática nos cursos de comunicação, falha esta que, mais de 50 anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada.

Em nível internacional, a Unesco revisou o seu equívoco histórico de ter transformado os cursos de Jornalismo em Comunicação Social. Em 2006, reconhecendo a importância do Jornalismo para o desenvolvimento das nações e para a consolidação das democracias recomendou um curso com foco específico e não mais atrelado a outras áreas da comunicação. A iniciativa da Unesco se dá no contexto de uma série de outros acontecimentos e sinalizam a retomada do estudo específico do Jornalismo em nível internacional, na virada dos séculos XX e XXI.

No Brasil, com uma das mais antigas e sólidas tradições teóricas no campo do Jornalismo, este movimento foi acompanhado pelo lançamento de um Programa de Qualidade do Ensino de Jornalismo no âmbito da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), que congrega as entidades sindicais; pela criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), que congrega os acadêmicos; e também do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), que congrega os docentes.

“Estas iniciativas não representam um rompimento com a área acadêmica maior da comunicação, mas antes a sua revitalização, pelo fortalecimento de sua diversidade e dos vínculos com as práticas sociais e culturais que a originaram, justificando a sua existência”. (Comissão de Especialistas do MEC, 2009)

Assim, considerando o estado e a evolução do campo acadêmico e da profissão, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, apresentada pela Comissão de Especialistas criada em 2009, foi aprovada e instituída pela Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, do MEC/CNE/CSE. A partir daí todos os cursos de Jornalismo do país tiveram até setembro de 2015 para atualizar o currículo baseado nas novas diretrizes e colocá-lo em vigor até 2016, o que foi atendido pelo curso de Jornalismo da UFG.

Durante todo o trabalho realizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Jornalismo da UFG, para a atualização curricular, uma das principais preocupações foi

sedimentar a formação teórica dos futuros profissionais, ao mesmo tempo em que tentou reduzir a distância entre teoria e prática.

Este trabalho irá investigar qual a concepção dos docentes do curso de Jornalismo da UFG sobre a relação entre teoria e prática na formação do jornalista com o objetivo de identificar essa concepção e verificar o seu impacto na formação dos jornalistas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O campo do jornalismo tem buscado situar-se no mundo desde as primeiras tentativas de teorização, vindas principalmente dos estudos norte-americanos de matriz hegemonicamente funcionalista. “Ora a partir das suas mensagens e do resultado destas nos seus públicos, ora a partir do caráter mercadológico dos seus produtos e da propriedade dos meios de comunicação, ora a partir das diferentes formas de recepção de suas mensagens ou dos aspectos culturais embutidos no processo de comunicação, ou então ainda a partir das técnicas e rotinas deste jornalismo”. (Schröder, 2008)

O jornalismo, “diluído na generalidade da comunicação, encoberto pelo senso comum, escondido nas mais diversas ideologias, sacrificado pelos maus profissionais, instrumentalizado pelos donos dos meios, sobrevive misteriosamente” (Schröder, 2008). Mas existem razões que explicam por que a atividade jornalística tem conseguido resistir. Primeiro é preciso destacar a sua função social. Também é preciso reconhecer o componente deontológico marcado de maneira incontestável na atividade, ou seja, mesmo com todas as críticas, a ética é um elemento estruturante da profissão. E por fim, o ensino do jornalismo, assim como a pesquisa, tem contribuído para a formação de profissionais cada vez mais qualificados superando o mito do talento e da sorte.

Contudo, não podemos desconsiderar a denúncia de autores como Ciro Marcondes Filho e Ignacio Ramonet sobre a mercantilização do produto notícia e a privatização da atividade jornalística, que tem uma natureza claramente pública. A privatização que permeia o jornalismo informativo a partir do século XIX teria feito o jornalismo perder a sua capacidade crítica e assumir um caráter meramente aclamativo e publicitário. “De maneira que parece ser o destino do jornalismo, e do jornalista, oscilar entre a sua natureza de propiciar um conhecimento específico, necessário e público, e a sua condição de mercadoria reificada e alienadora”. (Schröder, 2008)

No Brasil, país de uma esfera pública absolutamente frouxa, guardadas as devidas exceções, foram os cursos de jornalismo que ajudaram a configurar uma profissão com

credibilidade social. O jornalismo é um campo específico, com linguagem e técnicas próprias, com um campo deontológico definido e por isso os cursos de jornalismo devem assumir a especificidade necessária. Junto com a fundamental formação humanista e crítica que passa por uma sólida formação ética, não se pode ignorar o ensino das práticas jornalísticas.

O ensino tecnicista da profissão sempre foi rejeitado por vários autores, como Nelson Traquina, sustentando que a Universidade deveria oferecer algo mais que a “tarimba” que caracterizava o aprendizado do ofício na prática, anterior à formação de nível superior. Para o autor, o que deveria distinguir a formação universitária seria o estudo teórico desta prática. “A compreensão teórica oferece aos futuros jornalistas ver as notícias como uma ‘construção’ social”. (Traquina, 2004, p.28)

Exemplos de novos horizontes para a profissão de jornalista podem ser encontrados em algumas universidades dos Estados Unidos, como na Universidade de Kent, onde pesquisadores de jornalismo trabalham em parceria com colegas da informática e das ciências da informação no desenvolvimento de uma ergonomia informativa – “*informative ergonomics* – ciência aplicada para fornecer ao usuário a informação certa, na hora certa, no local certo, na forma e na profundidade adequadas a suas necessidades”. (Meditich, 2008, p.24)

Aqui no Brasil, em outubro de 2001, a juíza substituta da 16ª Vara Cível da Justiça Federal de São Paulo, Carla Abrantkoski Rister, em processo de iniciativa do Ministério Público Federal, concedeu “liminar” extinguindo a obrigatoriedade da formação superior em Jornalismo para o exercício da profissão. E no dia 17 de abril de 2009, o Supremo Tribunal Federal acata o parecer do ministro Gilmar Mendes de que é inconstitucional a exigência do diploma de jornalismo bastando o registro no Ministério do Trabalho como condição para o exercício da profissão de jornalista.

E como tem se portado os professores de jornalismo diante desta situação? Como nossas escolas têm contribuído para a formação dos futuros jornalistas? Segundo (MEDITSCH, 2008) novas e velhas tendências estão presentes em nossas escolas. Ele afirma ao citar uma pesquisa sobre o ensino de jornalismo nos Estados Unidos que as faculdades se isolaram do mundo do jornalismo e que a ênfase na análise crítica da mídia abalou a confiança dos estudantes e que o divórcio entre meio profissional e acadêmico já tem várias gerações. A dicotomia e a falta de integração entre a visão acadêmica e a profissional é igualmente constatada por vários outros autores da área em diversos países.

No ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis” Adorno apresenta a sua visão sobre teoria e prática. Aliás, é importante que se diga que prática para Adorno apresenta sentido amplo, que abrange não apenas “prática”, mas também “práxis”. A relação entre esses dois polos, entre conhecimento e ação, não pode ser dissociada da relação sujeito e objeto, relação que constitui o fundamento de toda filosofia moderna.

Para (ADORNO, 1995), existe uma tensão entre teoria e prática que vai sempre exigir a autocrítica. A relação entre elas é de não identidade, nervosa, contraditória, visto que uma precisa da outra, mas ao mesmo tempo se oferecem mútua resistência. O problema da teoria e da prática é análogo ao da relação entre sujeito e objeto e dela não pode ser dissociado.

A noção de que seja possível “resolver” a contradição teoria e prática tem um caráter idealista, porque afirma a possibilidade de resolução de uma contradição, que é histórica, que não está resolvida na realidade. Caracteriza-se, ainda, por ser voluntarista, pois pretende que a vontade seja suficiente para alterar esse estado de coisas. (MIRANDA, 2004, p.20)

A situação da prática é agravada nos dias de hoje pelo declínio da experiência. Segundo Benjamin, com quem Adorno parece concordar, a experiência está relacionada com o conhecimento que adquirimos por meio de nossa atuação individual no processo de trabalho.

Com o declínio da sabedoria prática desapareceu também a possibilidade de encontrarmos homens experientes, capazes de agir segundo critérios extraídos da tradição e do passado individual. Essa situação propiciou o desenvolvimento de um tipo de aversão à teoria e à reflexão. “O predomínio da razão instrumental, exigida por tal situação, já não permite a ninguém a reflexão que não esteja voltada para a solução dos problemas suscitados por esse tipo de lógica social”. (Franco, 2000)

A reflexão de (ADORNO, 1995) por um lado almeja combater as diferentes faces do ativismo, da aparente necessidade urgente da práxis que mobiliza homens não experientes para a ação irrefletida, e por outro, está voltada contra a atual condição objetiva a que a teoria foi relegada como contra a hegemonia da razão instrumental. A prática, considerada como necessária, torna-se um fim em si mesma, torna-se fetichizada.



Os processos históricos implicam o desenvolvimento das teorias. Não podemos separar a epistemologia da práxis, nem o método. A epistemologia está subordinada à práxis. Do contrário ficamos com o fatalismo da história. A teoria nasce subordinada à práxis histórica e continua subordinada a ela. Ou seja, a teoria vai se constituindo e arranca da história os seus elementos. A teoria como manifestação da realidade histórica, como síntese da realidade material, constitui e é constituída pela realidade. Por isso é que investigar a concepção dos docentes do curso de Jornalismo da UFG.

O pressuposto investigativo deste trabalho é de que ainda persiste a dicotomia entre teoria e prática na concepção dos professores do curso de Jornalismo da UFG e essa dicotomia interfere na formação do jornalista.

Metodologicamente, estamos na fase de consulta bibliográfica e documental, mais especificamente na adequação do projeto de pesquisa para que seja enviado ao Comitê de Ética para análise, o que inclui a elaboração de um pré roteiro para as entrevistas com os professores de Jornalismo da UFG.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas marginais sobre teoria e práxis*. In: **Palavras e Sinais – Modelos Críticos 2**. Vozes, Petrópolis (RJ), 1995.

ADORNO Theodor e HORKHEIMER, Max. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FILHO, Ciro Marcondes. **O capital da notícia. Jornalismo como produção social de segunda natureza**. 2.ed. Editora Ática, 1986.

FRANCO, Renato. **A relação entre teoria e práxis segundo Adorno**. *Perspectivas*, São Paulo, 23: 85-99, 2000.

MEDITSCH, Eduardo. *Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação*. In: **Formação superior em jornalismo – Uma exigência da sociedade**. Fenaj, Florianópolis(SC), 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. *A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades*. In: **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação**. Editora UFG, Goiânia (GO), 2004.

RAMONET, Ignacio. **A tirania da comunicação**. 2.ed., Editora Vozes, Petrópolis (RJ), 1999.

SCHRÖDER, Celso Augusto. *O jornalismo como missão possível*. In: **Formação superior em jornalismo – Uma exigência da sociedade**. Fenaj, Florianópolis(SC), 2008.

SPENTHOF, Edosn Luiz. **Novas tendências no ensino: da imposição do bacharelado conservador e genérico em comunicação ao resgate da singularidade e da importância do jornalismo**. In: MAIA, Juarez Ferraz de. **Atualidades – Estudos contemporâneos em Jornalismo**. Editora PUC Goiás, Goiânia (GO), 2012.



## IMPACTOS E REPERCUSSÕES DO SINAES NA GESTÃO DA UEG

Valter Gomes Campos

Orientador: Nelson Cardoso Amaral

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

### 1. Apresentação do tema

A educação “[...] é um direito e um bem público [...] a missão pública da educação superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País” (SINAES, 2003, p. 8). No entanto, o acesso à educação superior não é garantido como direito, a frequência a um curso superior não assegura a formação superior e o sistema de avaliação das Instituições de Ensino Superior – IES, não garante a execução de seu papel com qualidade.

Para se compreender as intencionalidades das políticas educacionais brasileiras, como elas se efetivam e como são avaliadas é preciso entender o contexto e o cenário econômico, político e social do mundo contemporâneo e suas influências no contexto brasileiro, as quais exercem pressão e influência sobre o campo da educação.

A educação, conforme Afonso (2005), sofre grande influência desse cenário criado pela globalização, uma vez que os governos alinhados com a ideologia neoliberal e com os interesses do mercado promovem mudanças em suas políticas educacionais. O Estado brasileiro promoveu o alinhamento de suas políticas educacionais ao ideário neoliberal (BIANCHETTI, 1999), e submete a educação superior à lógica do mercado, com a prevalência da regulação.

Na década de 1990, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deu novos contornos ao controle do Estado sobre o sistema educacional, que passou a ser regulado por meio de processos avaliativos.

Dessa forma, a avaliação institucional passa a ocupar lugar importante nas políticas educacionais, especialmente de regulação, e assumiu papel relevante na política dos governos brasileiros, justificando, assim, estudos sobre esse tema.

Várias pesquisas foram desde então encetadas. Agora, passadas mais de duas décadas da promulgação da LDB/1996 e da aprovação do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), desenvolvidas experiências de avaliação institucional, é possível aprofundar estudos e procurar compreender a vinculação entre o desenvolvimento, planejamento e ações da IES e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Nesse contexto, verifica-se que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas são obrigatoriamente submetidas ao Sinaes, porque são vinculadas, em termos de regulação, diretamente ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Já as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), vinculadas aos Governos Estaduais, são submetidas aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). No entanto, por decisão dos CEE e outras razões, essas instituições, também, se submetem ao “sistema nacional” produzindo assim, uma dupla vinculação. Desta forma, as Universidades Estaduais (UE) são alcançadas pelas políticas educacionais avaliativas/regulatórias estaduais e federais e, conseqüentemente, atendem a uma dupla e híbrida regulação.

No cenário de relevância das pesquisas sobre avaliação institucional, faz-se necessário procurar compreender a vinculação entre o planejamento e desenvolvimento das UE e os processos avaliativos federais, o que enseja esta pesquisa na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para tanto, investiga-se quais as conseqüências da submissão da UEG ao Sinaes, na gestão da instituição no período de 2004 a 2017.

## 2. Justificativa

As pesquisas no campo da avaliação institucional (ASSIS, 2008; BARREYRO; ROTHEN, 2016; DIAS SOBRINHO, 2000; OLIVEIRA, 2008, entre outras) constataam a ação governamental por meio das políticas avaliativas intervindo, de forma geral, na autonomia das IES e se distanciando do equilíbrio entre a regulação e emancipação necessário nas relações entre esses entes.

Levando-se em conta que as UE são alcançadas pelas políticas educacionais avaliativas/regulatórias estaduais e federais e, conseqüentemente, atendem a uma dupla e híbrida regulação, pergunta-se: quais os resultados dessas políticas avaliativas nas UE?

Sendo assim, justifica-se esta pesquisa, que tem por objetivo geral identificar e analisar se e como o Sinaes impactou a gestão da UEG. O estudo se justifica, também, secundariamente, pela abordagem da estadualização da educação superior e sua regulação, o que poderá ensejar novas pesquisas sobre as universidades estaduais.

## 3. Problema

A Universidade Estadual de Goiás, criada em 1999, uma instituição multicampi, com Câmpus instalados em todas as microrregiões do Estado e contribuindo para o

desenvolvimento de Goiás, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e a formação de quase 100.000 profissionais desde sua criação.

É uma Instituição Pública de Ensino Superior vinculada ao Governo do Estado de Goiás e submetida ao CEE desse Estado, responsável, entre outras ações, pelas visitas *in loco*, em que os avaliadores designados apresentam relatórios para subsidiar os processos de reconhecimento de cursos. Por decisão do CEE, desde 2004, os alunos concluintes de alguns cursos da UEG fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), vinculando-se, também, ao “sistema nacional” submetendo-se, assim, progressivamente ao Sinaes. Desta forma, passou a ser alcançada pelas políticas educacionais avaliativas/regulatórias estaduais e federais.

A UEG é uma das mais jovens universidades brasileiras e precisa de consolidação acadêmica e institucional. Diante dessa realidade e da importância que a Instituição tem assumido no cenário educacional de Goiás, surge a questão central da pesquisa: que impactos o Sinaes provocou na gestão da Universidade Estadual de Goiás?

#### 4. Objetivos

- Geral: identificar e analisar se e como o Sinaes impactou a gestão da UEG.
- Específicos:
  - ⇒ Identificar e analisar o que dizem os estudos sobre o lugar das UE e sua relação com as políticas avaliativas na educação superior brasileira.
  - ⇒ Sintetizar e analisar o que dizem os estudos sobre a UEG e seu processo histórico de avaliação institucional.
  - ⇒ Identificar e discutir como a avaliação e a regulação são vistas pelos gestores da UEG.
  - ⇒ Analisar e discutir a relação dos documentos oficiais, normas e resoluções da UEG com a submissão da Instituição ao Sinaes.
  - ⇒ Identificar e analisar as ações (decisões, aquisições, capacitações etc.) da gestão institucional (administração central e dos Câmpus) a partir dos resultados da autoavaliação, do Enade, da atribuição de índices/conceitos aos cursos e à Instituição (Conceito Preliminar de Curso – CPC, do Índice Geral de Cursos – IGC e IGC).

#### 5. Metodologia

Para alcançar os propósitos da pesquisa, está se empreendendo revisão bibliográfica, que fundamenta os conceitos adotados e estão sendo analisados trabalhos do Banco de teses e

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos científicos disponibilizados no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nas principais revistas educacionais brasileiras, para estudo comparativo sobre as pesquisas acerca das universidades estaduais, da UEG e atualização das pesquisas sobre o Sinaes e suas implicações para as IES.

Realiza-se, também, pesquisa e análise documental (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, planejamentos, planos de ação, Relatórios de avaliação institucional, Relatórios de Gestão, Normas, Resoluções e Atas dos Conselhos Deliberativos) no período de 2004 a 2017. Serão, também, analisadas publicações, notícias no site e informativos que tratem do assunto. Finalmente, serão analisados os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados para dar voz aos principais atores que estejam envolvidos com a gestão da UEG (Entrevistas com equipe gestora da administração central: Reitor e Pró-Reitores e Questionários: gerentes, diretores, coordenadores administrativos).

A abordagem da investigação é qualitativa, aplicável ao âmbito da complexidade da realidade educacional, que exige mais do que a simples descrição e o método adotado é o dialético, o que se justifica, em particular, por ser, também, o mais adequado para desvelar a complexidade da realidade educacional e suas contradições, uma vez que a educação deve ser reconhecida como prática humana em um contexto histórico-social.

## 6. Fundamentação teórica

Para a contextualização da investigação sobre a influência da globalização neoliberal nas políticas educacionais para a educação superior, procedeu-se a leitura de trabalhos reconhecidos nesse campo (AFONSO, 2005; BELLONI, 2000, 2011; BIANCHETTI, 1999; CATTANI; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA; DOURADO, 2005, entre outros).

As recentes contribuições para a área da avaliação institucional estão sendo analisadas por meio da pesquisa, leitura e estudo comparativo de teses, dissertações e artigos sobre a temática.

A meta avaliação do Sinaes, a partir da análise de artigos escritos sobre e depois dos dez anos de sua implantação, é chave para percepção do desenvolvimento do sistema e seu impactos nas IES.

A revisão de literatura, além de demonstrar os resultados dos estudos sobre a temática e das pesquisas atuais sobre o tema abordado, permite uma espécie de atualização do estado da arte sobre a avaliação institucional e o Sinaes, bem como apresenta os conceitos assumidos

no trabalho, que, também, servem para as análises dos dados e observações coletados durante a pesquisa.

A pesquisa é desenvolvida, ainda, tomando como referencial a teoria da prática de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 2005, 2006), a teoria da comunicação de Habermas (1975, 1993, 1997) e a teoria do paradigma emergente de Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005).

Essas teorias permitem a análise e discussão a partir da crítica e das alternativas ao paradigma da modernidade, este baseado no positivismo e sustentado no processo de dominação e reprodução social.

#### 7. Discussão (detalhamento do estágio atual da pesquisa/estudo)

Foram realizados até o momento o levantamento de teses, dissertações e artigos sobre as universidades estaduais, sobre a UEG e sobre o Sinaes, a leitura de parte do material e o início do estudo comparativo. Também foi feito o levantamento de artigos sobre o Sinaes que tratam da meta avaliação do sistema. A leitura do material e o estudo comparativo está em fase final.

Os instrumentos de pesquisa estão em construção e o próximo passo é a sua validação.

Quanto à pesquisa documental já foram localizadas as atas das plenárias do Conselho Universitário, que serão analisadas a partir dos seguintes descritores: Sinaes, Enade, Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação. Foi realizada a primeira análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Relatórios de Avaliação Institucional.

Finalmente, foi elaborada, com o orientador, a estrutura, que orienta a escrita do trabalho (ANEXO 1).

#### 8. Considerações finais (síntese provisória)

A primeira etapa da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental aponta para a consolidação da avaliação como regulação da educação superior com a criação de índices, o adensamento do ranqueamento das instituições, interferência na autonomia universitária e alguns impactos já percebidos sobre a gestão das IES. Mas, é prematura qualquer conclusão, mesmo que provisória, especialmente, sobre o objeto deste trabalho, pois, ainda, não foram concluídas essas pesquisas e, principalmente, não foram ouvidas as vozes dos gestores e a consequente análise.

Um resultado já alcançado foi a metaavaliação do Sinaes feita a partir do estudo comparativo de trabalhos realizados sobre e após os dez anos de implantação do sistema, com constatações e apontamento de caminhos e novas pesquisas.

## 9. Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ASSIS, L. M. de. *Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO. 2008.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. In: *Educação e Pesquisa*. vol. 40 n.1 São Paulo Jan./Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81861/85145>>. Acesso em: 13 de jun. 2016.

BELLONI, I. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/ Difel, 1998.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005

\_\_\_\_\_. *A produção das crenças: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão nacional da avaliação da educação superior - CONAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

HABERMAS, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

\_\_\_\_\_. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3. ed. Madrid: Catedra, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Educação Superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: OTRANTO, Célia Regina. *A reforma da Educação Superior do governo Lula: da inspiração à implantação*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA J. F. et al. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Biblioteca ANPAE. São Paulo: Xamã, 2008.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UEG - Universidade Estadual de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019)*. Anápolis: UEG, 2010.



# PROCESSOS FORMATIVOS QUE CONSTITUÍRAM SUJEITOS POLÍTICO-COLETIVOS NA PRELAZIA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA

PAGANINI, Vera Lúcia Alves Mendes [verapaganini50@gmail.com](mailto:verapaganini50@gmail.com)  
MACHADO, Maria Margarida [mmm2404@gmail.com](mailto:mmm2404@gmail.com)  
Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Esta pesquisa tem como foco um estudo sobre a formação do sujeito político coletivo na Prelazia<sup>1</sup> de São Félix do Araguaia, a partir de 1970, buscando compreender se o trabalho de formação/evangelização empreendido pela igreja católica ali instrumentalizou os sujeitos de forma propositiva, para atuarem nas disputas que aconteceram nos contextos de 1970 a 1990, ligadas à posse e permanência dos sertanejos na terra, aos direitos indígenas e, mais recentemente seguem, tendo alguma intervenção na busca dos direitos básicos à população.

A notícia do trabalho do bispo Dom Pedro Casaldáliga, que chegou a mim a partir dos anos 80 do século XX, mobilizou e ainda vem mobilizando pesquisadores de diferentes áreas a se debruçarem sobre a Prelazia de São Félix do Araguaia, para entender acontecimentos histórico-político-sociais deste território, que extrapolam suas fronteiras. Não foi diferente comigo. A curiosidade, a partir de leituras de obras escritas pelo bispo e sobre ele, de um informativo produzido na Prelazia, *Alvorada*, notícias (de outros jornais e publicações) sobre conflitos, embates e lutas pela terra entre sertanejos e latifundiários, moveram-me à pesquisa tanto do conteúdo quanto dos mecanismos e formas de luta empreendidas pelos envolvidos.

A primeira hipótese desta tese estava assentada na ideia de que a Educação Popular, preconizada por Paulo Freire, e a Teologia da Libertação difundida a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965)<sup>2</sup> e reforçada nas decisões de Medellín (1968) poderiam ser o carro chefe do trabalho da igreja na Prelazia. Era o que parecia evidente na fala de agentes pastorais de lá que conheci nessa época. Não que esta hipótese esteja descartada, mas ao conhecer os

---

<sup>1</sup> Prelazia é a denominação de uma circunscrição religiosa da Igreja Católica. As prelazias são ligadas diretamente ao Papa. Possuem seu próprio clero e seus próprios leigos. A **prelazia territorial**, na maior parte das vezes, é uma abadia, governada por um Abade, que exerce funções similares à do Bispo diocesano. “A Prelazia de São Félix do Araguaia é uma circunscrição eclesiástica da Igreja Católica no Brasil criada no ano de 1969, pelo papa Paulo VI, e pertencente à Província Eclesiástica de Cuiabá e ao Conselho Episcopal Regional Oeste II da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Arquidiocese de Cuiabá. A igreja central da Prelazia situa-se na Cidade de São Félix do Araguaia MT” (Disponível em: <http://prelaziastfaraguaia.wixsite.com/prelazia>)

<sup>2</sup> Documentos disponíveis em:  
[http://www.clerus.org/pls/clerus/cn\\_clerus.h\\_centro?dicastero=2&tema=7&argumento=38&sottoargomento=32&lingua=4&classe=1&operazione=ges\\_formaz&vers=3&rif=65&rifl=65](http://www.clerus.org/pls/clerus/cn_clerus.h_centro?dicastero=2&tema=7&argumento=38&sottoargomento=32&lingua=4&classe=1&operazione=ges_formaz&vers=3&rif=65&rifl=65)

espaços de pesquisa, os arquivos de documentação organizados desde a criação da Prelazia, surgiram elementos novos. Um desses elementos, por exemplo, foi sobre uma organização em rede, abrangendo a formação de grupos que se comunicavam entre si e, de tempos em tempos, realizavam assembleias gerais onde trocavam informações e decidiam os próximos passos do trabalho em toda a região; tudo se resolvia e se planejava nos grupos e nas assembleias.

Percebe-se a instauração de um processo pedagógico/formativo, de caráter abrangente, que mostra a rede de trabalho constituída pela equipe pastoral diretamente ligada ao bispo (formada pelos agentes pastorais que nos primeiros tempos eram ex seminaristas vindos como voluntários principalmente de Campinas-SP), de onde irradia a formação aos “enfrentantes”<sup>3</sup> que lideram grupos e aos coordenadores dentro das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Dessa forma chega ao povo, isto é, à comunidade em geral. Tanto nas equipes de pastoral quanto nas equipes formadas nos grupos havia pessoas que atuavam na educação, na saúde e nos movimentos sociais como formadores. E os processos educacionais com características da educação popular descrita no sistema Paulo Freire perpassavam todos esses lugares. Então seria insuficiente tratar como educação popular na Prelazia apenas os métodos utilizados na alfabetização de adultos, como eu via até então.

As estratégias iniciais de pesquisa bibliográfica e documental, que nortearam as buscas, foram de identificar documentos do acervo da Prelazia; identificar e fazer contato com os sujeitos que atuaram nas comunidades daquele território, para entender como a igreja formou o seu “rebanho” durante o período mencionado; qual a importância dos formadores para modificação da história local e que extensão teve a atuação dos sujeitos formados dentro desse processo. O que se pretende é apresentar uma análise do que já foi estudado, o caminho percorrido até agora e as decisões tomadas ao longo do estudo, dado o número de informações e materiais que chegaram à pesquisadora. O acompanhamento e leitura das publicações nacionais e internacionais, de documentos produzidos na e sobre a política de trabalho da Prelazia permitiu-nos constatar uma transformação sistemática no modo de agir do povo, um comportamento coletivo que vai se solidificando e deságua em conseqüentes atuações de sujeitos ainda hoje.

Os recursos metodológicos utilizados na investigação são a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas. Fui a algumas comunidades da região e ao

---

<sup>3</sup> Enfrentantes: São os líderes da ação pastoral de base em cada comunidade. “Os enfrentantes animam as comunidades, assumem tarefas litúrgicas e catequéticas, tornam a igreja presente nas lutas e campanhas do povo, e são os principais agentes de EVANGELIZAÇÃO na base.” (ISER, 1990,p.19)

arquivo que registra a sua história desde o início como Prelazia. O estudo do material arquivado, mais as referências de outros materiais produzidos em forma de publicações de livros, e pesquisas nas universidades (Unemat, UFMT, UFG, Unicamp, USP, PUC-GO, PUC-SP) permitiu a constatação de que muito já se produziu e já se registrou sobre o assunto.

No arquivo da Prelazia estão catalogados, até o ano de 2015, oitenta e dois (82)<sup>4</sup> trabalhos acadêmicos como monografias, dissertações e teses. Entre eles, considero as obras elencadas como importantes contribuições para a discussão que foi se desenhando sobre a história do lugar e o trabalho empreendido ali: *Meu Araguaia querido* (Milhomen, 1985. Livro), *Descalço sobre terra vermelha* (Escribano, 2000. Livro) contam um pouco do que era a região antes de se tornar Prelazia e como foi se constituindo a partir do trabalho efetivo da igreja católica; *À procura das bandeiras verdes: viagem, missão e romaria – movimentos sócio-religiosos na Amazônia Oriental* (Vieira, 2001. Tese) explica, por exemplo, um dos motivadores da grande migração de nordestinos para as margens do Araguaia, a importância dos movimentos sócio-religiosos no apoio à construção de movimentos de resistência; *Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular* (Paula, 2001. Dissertação), *Formação docente - entre políticas públicas e movimentos sociais* (Gentil, 2002. Dissertação) mostram um pouco do trabalho de agentes pastorais e professores que chegaram à região e investiram na educação com apoio da Prelazia; *O suor e o sangue fecundando o chão – a memória dos mártires a partir da Prelazia de São Félix do Araguaia* (Almeida, 2004. Dissertação), *Entre a cruz e a foice* (Valério, 2007. Dissertação) mostram um pouco da organização dos movimentos de resistência e o compromisso da igreja com a defesa da justiça e dos direitos humanos; *Araguaia: entre palavras, roças e fuzis* (Santos, 2014. Dissertação) além das questões de organização e resistência, mostra como a educação praticada pelo Ginásio Estadual do Araguaia (GEA) interferiu na formação de sujeitos atuantes nas comunidades da região.

Além do acervo bibliográfico, vários documentos foram consultados, entre eles dois são imprescindíveis neste trabalho: o informativo *Alvorada*, cujos registros iniciam-se em março de 1970 e continuam até hoje. É um jornal produzido pela Prelazia que além de informar traz orientações sobre educação, participação social e política, saúde e manifestações

---

<sup>4</sup> É claro que trabalhos desta ordem sobre a Prelazia não se resumem a este número. Muitos outros foram encontrados e conhecidos em *sítios* virtuais; existe uma grande variedade, tanto no Brasil, quanto em outros países, mas o recorte da tese nos levou à seleção destes elencados acima, entre os arquivados no acervo documental.

artísticas das comunidades. A circulação no início não era muito regular entre mensal e bimestral. Hoje circula trimestralmente; e o *Levantamento Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia, 1990*, que faz um histórico da organização e da atuação da Prelazia nas questões político-sociais desde a sua fundação em 1970 até o ano de 1990.

A coleta de dados aconteceu também por relatos e entrevistas. Em julho de 2016, estive ouvindo relatos, de uma roda de conversa (com participação de mais ou menos 50 pessoas), *Educação do Araguaia na roda, 2016*, em que foi feita uma memória dos caminhos da educação naquela região nas décadas de 1980 e 1990 e o apoio da Prelazia em projetos educacionais, artísticos e culturais. Além de ceder espaços das igrejas e centros comunitários, foi citado o apoio com recursos captados por meio da Associação Nossa Senhora da Anunciação (ANSA) e a ONG Manos Unidas.

Entre 2016 e 2017 também coletei entrevistas com quarenta e duas (42) pessoas em vários locais das comunidades que compõem a Prelazia de São Félix do Araguaia, entre os que vieram para trabalhar e os que são da terra e continuam lá. Assim o caminho foi se definindo por um estudo mais aprofundado de biografias de alguns sujeitos apanhados a partir das entrevistas colhidas. Procurou-se nesta escolha pontos de convergência entre esses sujeitos. Estabeleceram-se então alguns critérios: nascidos na região ou vindos para a Prelazia ainda crianças; que em algum momento da vida, pelo menos, houvessem recebido formação ali; que ainda estejam atuando em suas comunidades (mesmo que tenham saído por algum tempo); que a sua participação na comunidade tenha relevância político-social.

Do grupo grande, chegou-se ao número de cinco, quatro mulheres e um homem, levando em conta o seu perfil de liderança onde atuaram/atuam, sendo que três deles exerceram função política em algum momento, a longo do período observado. Por questões de viabilidade, vou nominá-los pelo cargo que exerceram: o Prefeito, a Secretária de Educação, a Escritora, a Agente da Funai e a Vereadora. Todos tiveram a sua formação passando por um ou mais dos processos educativos desenvolvidos na região, apoiados pela Prelazia: Mobral, Ginásio Estadual Araguaia (GEA), Projeto Inajá (formação de professores), Parcelada (graduação por módulos, ministrada pela Unemat, com apoio das prefeituras e da Prelazia). Todos continuam atuando em grupos e projetos sociais.

O encaminhamento do estudo e o diálogo com as fontes originaram sucessivas problematizações, como por exemplo: existe ou existiu, na prelazia, uma memória coletiva, capaz de marcar um sujeito político com características peculiares? Se existe essa memória coletiva, como foi possível identificar o sujeito político coletivo formado ali? Há características que emergem desse sujeito político coletivo que se aproximam da ideia de

formação/atuação de intelectuais pensada por Gramsci? O processo pedagógico desenvolvido na Prelazia contribuiu para a formação de intelectuais nessa concepção gramsciana de intelectuais orgânicos? Esses intelectuais foram capazes de estabelecer uma ligação com o povo da Prelazia que, em certa medida, conduziu essa população a uma posição frente ao controle que se tentava fazer nessa região, do latifúndio, da política de invasão de terras indígenas e conseguiu se contrapor a isso? A formação se constituiu como processo pedagógico permanente? Esses sujeitos seguem na região atuando como intelectuais orgânicos?

A Fundamentação teórica até o momento conta com o suporte da área de Educação, da História Cultural e dos conceitos gramscianos de intelectual. O trabalho com dados de história oral (memória, relatos, entrevistas) tem o aporte teórico de Le Goff (1990), Burke (1992), Thompson (2002), Halbwachs (2003), Aróstegui (2004). Na categorização de relatos autobiográficos, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) e Bourdieu (2006) apontam para a necessidade de tratar as informações com cautela, observando a dimensão subjetiva dos relatos. O estudo de documentos relativos a práticas educativas escolares tem indicativos do suporte de Paulo Freire (1967). O estudo possibilitou-nos levantar a hipótese de que seja possível a formação de intelectuais, quando se analisa esse intelectual pelo conceito evidenciado em *Cadernos do Cárcere* (Gramsci, 1999).

A delimitação do tempo inicial está vinculada à criação da Prelazia porque se entende que foi a representação do poder eclesial constituído que trouxe a competência para a atuação dos formadores, com um marco importante em fatos que transformaram a região a partir da década de 1990:

Até o momento da instalação da Prelazia, em 1970, a região era área de “desobriga” e missões indígenas, sendo sua população constituída quase que apenas de índios e posseiros. A presença visível da igreja resumia-se nas irmãzinhas junto aos Tapirapé e ao Padre Jentel, como seus elementos permanentes. É na década de 1970, quando a região passou por intenso processo de expulsão de posseiros, que a Prelazia recém criada constrói sua rede de CEBs. Era natural, portanto que essa rede de comunidades estivesse ligada às lutas dos índios e posseiros como um canal de expressão pública dos oprimidos da terra. Essa opção pastoral imprimiu a marca da Prelazia, que em consequência veio a ganhar dimensão nacional tornando seu bispo uma figura mundialmente conhecida. (ISER, 1990, p.21)

Os registros demonstram que a partir dessa década a população sofreu sensível modificação como o crescimento das cidades e outras formas de adquirir e de tratar a terra e a produção. Mostram também que a atuação da igreja foi se tornando menos efetiva dada a diversificação de chegantes com costumes já consolidados, especialmente os migrantes da

região Sul; mas um dos pontos controversos é a forma de trabalho da Prelazia que, segundo o *Levantamento Pastoral*, não se modificou ao longo dos anos:

Ao iniciar-se a década de 1990, o contexto é outro. A agro-indústria e as áreas de colonização já apresentam sinais de consolidação, os conflitos de terra perderam sua intensidade, as cidades cresceram e a população não pode ser mais considerada simplesmente de índios, “posseiros” e “chegantes.” A relativa estabilização da região, porém, não se refletia numa organização interna da Prelazia, cuja base continuou sendo exclusivamente a rede de comunidades. (ISER, 1990,p.21)

Assim, conforme se afirma no documento analisado, não houve uma integração entre os chegantes que formaram o “povão católico”<sup>5</sup> e as comunidades com as suas regras e normas estabelecidas para ser um participante. Isso fazia com que o trabalho da Prelazia não atingisse o mesmo resultado das décadas anteriores. E como ficou/fica o trabalho dos líderes?

Algumas conclusões tendem para as seguintes afirmações: a igreja católica foi importante na formação humana de pessoas que buscaram a sua proteção durante um período crítico de fixação territorial em Mato Grosso, nas décadas de 1970 a 1990; esta igreja católica que atuou e atua nos territórios da Prelazia de São Félix do Araguaia é uma igreja que professa a Teologia da Libertação e se constituiu/constitui como uma força política na região, com objetivo de estar em defesa de pequenos agricultores, peões e índios na garantia de direitos humanos e de permanência onde vivem; a atuação da igreja foi mais evidente nos processos formativos por meio do apoio à Educação de várias maneiras como as campanhas missionárias, as cartilhas formativas, os projetos culturais e projetos de formação de professores. Desse processo emergem sujeitos que continuam a ser sujeitos políticos ativos nas suas comunidades.

A proposta da tese se ancora em três momentos: na primeira parte será apresentado o espaço da pesquisa, historiando a terra, a criação da Prelazia, a configuração inicial da região, na década de 1970, que resultou nos conflitos e enfrentamentos responsáveis pelo posicionamento da igreja contra arbitrariedades praticadas por donos de latifúndios e a favor da justiça e dos direitos humanos a todos; na segunda parte, análise da coleta de dados, tratamento dos dados com orientação de Thompson (2002), Halbwacs (2003) sobre a memória coletiva, relatos e entrevistas; Bourdieu e Bolívar, Domingo& Fernández para o estudo de biografias; na terceira parte, o estudo biográfico de cinco sujeitos será feito no sentido de

---

<sup>5</sup> “povão católico” foi uma denominação dada aos católicos não praticantes, principalmente das cidades, isto é, “... os que se mantêm distantes, só procuram a igreja em momentos especiais (batizados, casamentos, missa de defuntos, grandes festas religiosas).[...] se sente alheio às atividades e propostas da Prelazia. (ISER, 1990, p.22)

compreender se a sua formação tem convergência com a formação do intelectual orgânico descrito por Gramsci (1999) em *Cadernos do Cárcere*. Discutir nesta aproximação a formação do intelectual, do intelectual orgânico e a sua função na sociedade civil. A partir daí, o estudo dirá da relevância deste sujeito na modificação do lugar onde atua.

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Julio, *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. (Tradução livre, Noé Sandes) Madrid: Alianza, 2004.
- BIBLIOTECA CONCILIOS, *Vaticano II – documentos*. 1965. Disponível em: [http://www.clerus.org/pls/clerus/cn\\_clerus.h\\_centro?dicastero=2&tema=7&argomento=38&ottoargomento=32&lingua=4&classe=1&operazione=ges\\_formaz&vers=3&rif=65&rifl=65](http://www.clerus.org/pls/clerus/cn_clerus.h_centro?dicastero=2&tema=7&argomento=38&ottoargomento=32&lingua=4&classe=1&operazione=ges_formaz&vers=3&rif=65&rifl=65)
- BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús & FERNÁNDEZ, Manuel. *A investigación biográfico-narrativa em educación*. Madrid: La Muralla S/A, 2001
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191
- BURKE, Peter A. A história como memória social. In. *O mundo como teatro: Estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo-SP: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 2003
- ISER, Instituto de Estudos da Religião. *Levantamento Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia*. Rio de Janeiro-RJ, 1990.
- LE GOFF, Jacques, (1924) *História e memória* / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)  
Disponível em <http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/.pdf>
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado - história oral*. São Paulo-SP: Paz e Terra. 2002

# O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO USO DO SMARTPHONE

Viviane de Assis Ramos<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anita Cristina Azevedo Resende<sup>2</sup>

Linha de pesquisa - Fundamentos dos Processos Educativos

## INTRODUÇÃO

A implantação, consolidação e desenvolvimentos do capitalismo enquanto projeto civilizador com vocação mundial revolucionarão constantemente a vida coletiva e individual. Está em causa um novo modo de produzir não só as coisas, mas também a vida em todos os seus sentidos. A esse respeito, a par de ter sido escrito nos finais de 1848, um texto de Marx já prenuncia esse novo modo de produzir as coisas e os homens no qual “tudo que era sólido e estável se esfuma” e que, em busca de lucros cada vez maiores, é impelido a invadir todo o globo terrestre e “estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.” (MARX, s.d., p. 24)

O progresso desse “novo mundo”, os desenvolvimentos da sociedade capitalista trazem consigo o revolucionamento das forças produtivas e dos meios de produção. Nos desenvolvimentos desse processo que alcança os tempos atuais, está em causa, entre mais, o entrecruzamento entre o aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e o desenvolvimento necessário dos meios de comunicação. Nesse compasso, se articulam as esferas da produção e da reprodução com o progresso da tecnologia, da informática, da cibernética e de técnicas de comunicação como o rádio, o cinema, a televisão e a internet. Tudo em nome da promessa de progresso nos diversos aspectos da vida e da realização aos anseios e carências humanas. Tudo em nome da civilização que “cria um mundo à sua imagem e semelhança” e que, no limite dos seus desenvolvimentos, é hoje também um mundo virtual. (MARX, s.d., p. 25)

O mundo virtual tão presente nas formas de se relacionar atualmente na sociedade, modificou qualitativa e quantitativamente a temporalidade, a articulação entre passado, presente e futuro. Tudo acontece aqui e agora. Há uma promessa de otimização do

---

<sup>1</sup> Aluna da 29ª turma do Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Orientadora do Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, professora doutora titular Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.



tempo e do espaço que se atualiza constantemente através de diversas mercadorias e recursos disponíveis no âmbito das tecnologias de comunicação e informação.

A evolução rápida das técnicas de reprodução, de novas tecnologias e, junto a elas, a criação de redes sociais complexas de comunicação parece vir modificando substancialmente a sociabilidade entre os indivíduos. As primeiras máquinas e computadores que deram vida ao mundo virtual ganharam atualmente versões miniaturizadas que cabem no bolso. Como os chamados “smartphone” ou, na tradução literal “telefone inteligente”, que são aparelhos que operam na lógica dos computadores e comportam diferentes aplicativos que possibilitam, entre mais, formas diversas de interação e comunicação.

O uso do smartphone é emblemático na apreensão de algumas formas contemporâneas de sociabilidade. Afinal, pelas suas características e possibilidades, os smartphones permitem ao sujeito realizar diversas tarefas, ocupando diferentes lugares e tempos numa espacialidade e temporalidade outra, mediante os recursos e aplicativos que são constantemente atualizados e disponibilizados para este tipo de aparelho. A generalização do uso desse aparato tecnológico nas relações sociais de diferentes conteúdos e formas é inegável e parece mesmo estar se constituindo uma mediação imprescindível da sociabilidade contemporânea. Entender as implicações dessa mediação no contexto escolar é o desafio que se pretende enfrentar nessa pesquisa.

Frente à expansão do uso deste e de outros aparatos tecnológicos na sociedade contemporânea, propõe-se neste estudo analisar como o acesso à tecnologia e o uso do smartphone mediam as experiências cotidianas de jovens universitários da Universidade Federal de Goiás. Para tanto pretende-se apreender como o uso do smartphone media as relações que o jovem estabelece em diferentes instâncias educativas e de socialização: a escola, a família, o trabalho, os grupos sociais, dentre mais. Assim, o entendimento do sentido da experiência produzida pela mediação desse aparato tecnológico é um fundamento sobre o qual se desloca essa investigação.

O conceito de experiência que fundamenta este trabalho foi desenvolvido pelo filósofo alemão Walter Benjamin que em 1930, já alertava haver um empobrecimento da possibilidade humana de experienciar processos formativos dos quais derivassem os sentidos de universalidade, humanidade e autonomia. Essa crescente ausência e empobrecimento da experiência é contemporânea do grande avanço técnico, tecnológico e científico que impulsionou o desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente após a 1ª Guerra Mundial. Como consequência dessa perda, os sujeitos constituíram novas formas de

sociabilidade que alteraram no curso da história, as noções de tempo, espaço, memória e tradição.

Walter Benjamin atualiza a pertinência de buscar, junto a jovens contemporâneos, compreender como a tecnologia do smartphone, que amplia as formas de comunicação e informação, regulam suas experiências com o tempo e o espaço e ainda, como interfere nas relações que estabelecem com o outro na forma e conteúdo de suas experiências.

Este trabalho encontra-se em andamento e se desenvolve enquanto um estudo exploratório, de característica qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, serão utilizados questionários a serem aplicados aos acadêmicos maiores de 18 anos, da Universidade Federal de Goiás, de quatro cursos diferentes: dois dentre os mais concorridos e dois dentre os menos concorridos considerando a nota de corte na ampla concorrência, conforme os dados do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 2017. Serão selecionados discentes dos cursos de Medicina, Direito, Pedagogia e Educação Física que estejam cursando períodos intermediários. O questionário foi elaborado visando contemplar mediações que podem influenciar ou não na forma como esses jovens se apropriam do smartphone, como por exemplo: classe, gênero e inserção no mercado de trabalho. Serão aplicados um quantitativo de 25 questionários por curso, totalizando 100 questionários.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG e encontra-se na fase de pré-teste do instrumento de pesquisa.

A partir dos estudos teóricos já realizados estamos propondo estruturar a exposição da pesquisa em três momentos que poderão, a depender dos resultados da pesquisa empírica, constituir os capítulos da dissertação. O primeiro referente à discussão acerca da relação entre o indivíduo e a sociedade, os desenvolvimentos da tecnologia de comunicação e informação, o processo de individualização e a conversão dos sujeitos em indivíduos nessa particularidade histórica. No segundo, propomos o estudo sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin considerando a substituição da experiência pela vivência, a individualização, presentificação e uma temporalidade outra fixada no aqui e no agora. No terceiro momento, buscaremos a articulação de toda essa discussão teórica na experiência dos jovens com a tecnologia do smartphone, a partir da análise dos dados coletados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O filósofo Walter Benjamin (1892-1940) já advertia sobre um empobrecimento e perda do sentido e possibilidade da experiência no texto em que destaca a perda de uma

importante figura nos tempos modernos: “O narrador” (BENJAMIN, 2012). A figura do narrador é descrita por W. Benjamin como alguém capaz de dar conselhos, algo que vem perdendo o prestígio, uma vez que as experiências estão perdendo sua comunicabilidade. Tal fato foi atribuído por ele ao desenvolvimento das forças produtivas, à consolidação da burguesia e ao surgimento da imprensa no auge do capitalismo, criando uma nova forma de comunicação: a informação. Acerca da ausência do papel do narrador nos dias atuais, Benjamin nos diz:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012, p. 213)

Nesta perspectiva, o homem, ao se adequar a racionalidade que se desenvolve no modo de produção capitalista, tornou-se um autômato, um sujeito que perdeu sua memória, sua capacidade de ouvir e de narrar a própria história. Por meio da imprensa substituiu-se o antigo relato pela informação. Há uma negação de tudo que seja tradição, de toda a forma de transmissão do passado para o presente. Há uma perda de memória, da noção de pertencimento em função de uma presentificação do tempo.

Benjamin atribuiu a perda dessa experiência a alguns fatores: o desenvolvimento gigantesco da técnica, as mudanças na forma de narrativa, em que o romance substituiu antiga narração (contos de fada, lendas, novelas), a criação da imprensa e, junto a ela, o desenvolvimento cada vez mais incontrolável da informação. Considerou ainda que a perda da aura nas obras de arte e na literatura, mediante o uso de técnicas que permitem sua reprodução, interditaram a possibilidade de que a experiência pudesse ser sentida e vivida de forma plena.

Para Benjamin esse processo não é algo que se deu na modernidade, mas ao contrário é “um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo”. (BENJAMIN, 2012, p.217) O progresso tecnológico em curso vem de longo período de desenvolvimento da sociedade burguesa que, no seu percurso histórico, instituiu a sociedade da livre concorrência e converteu os sujeitos dessa particularidade histórica em indivíduos isolados e acessórios no processo de acumulação.

As relações que hoje se instituem sob essa forma de organização, ao contrário de serem formas naturais, universais e hegemônicas são relações determinadas pela forma

histórica como o homem se relaciona com a realidade e se objetiva na produção e reprodução de suas necessidades.

O filósofo Karl Marx (1818 – 1893) se dedicou a compreender o funcionamento do modo de produção capitalista e, em seus estudos, demonstrou como tais relações se modificaram no curso da história e se complexificaram na medida em que as relações materiais de produção se desenvolvem na sociedade moderna. Desta forma afirma:

Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. De início, este aparece de um modo ainda muito natural, numa família e numa tribo, que é família ampliada; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do antagonismo e da fusão das tribos. Só no século XVIII, na ‘sociedade burguesa’, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época que produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e, deste ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento. (MARX, 1987, p. 04)

O indivíduo constitui-se como a forma de ser social nessa particularidade histórica como derivação de dos processos históricos em curso, mediante a necessidade de expansão do capital de forma a garantir a legitimidade da propriedade privada, fundamento para a constituição das novas formas de produção.

Assim, nesse estudo, a experiência e o indivíduo são categorias basilares da análise. Porque permitem apreender o indivíduo como ser social nessa particularidade histórica e as experiências que se produzem nessa forma de sociabilidade. A partir desse fundamento, se pode arguir na atualidade a sociabilidade que, mediada pelo uso de diferentes tecnologias e redes virtuais, aponta para uma maior ou menor individualização com as decorrências de uma maior ou menor individuação.

## **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Este estudo deverá contribuir para o descortino de processos que envolvem o desenvolvimento histórico e social do modo de produção capitalista que, para além de ser um modo de produzir coisas é um modo de produzir a vida, a cultura, as ideias, bem como as relações sociais nesta particularidade histórica.

O processo de empobrecimento da experiência humana, mediante o desenvolvimento da técnica, foi anunciado por Walter Benjamin desde 1930. Tais processos se desenvolveram e se complexificaram e constituem a racionalidade presente no mundo

virtual, hoje acessível a todos em aparelhos como o smartphone, alcançando diferentes esferas do tecido social na sociedade contemporânea.

Neste sentido, este trabalho pode contribuir na compreensão destas relações complexas que se ocultam nos meios de produção e reprodução do capital e que não são naturais, universais e homogêneas.

No limite, esse trabalho trata desta racionalidade presente nas técnicas e tecnologias desenvolvidas que alteram profundamente a qualidade das relações humanas e a velocidade com que os sujeitos acessam informações que circulam pelo mundo todo, alterando significativamente a sociabilidade ao tempo que modifica a relação entre passado, presente e futuro. Até o final deste estudo pretende-se ampliar a compreensão de tais desenvolvimentos.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de reprodutibilidade técnica” In: *Obras escolhidas - magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARX, Karl. “Para a crítica da economia política”. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_ e ENGELS Friedrich. “Manifesto do Partido Comunista”. In: *Textos*. São Paulo, Ed, Sociais, s.d. p.13 - 47.

# AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS.

Viviane Pereira da Silva Melo – Mestranda  
[vivianepmelo@hotmail.com](mailto:vivianepmelo@hotmail.com)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Maria de Assis - Orientadora  
Universidade Federal de Goiás -Faculdade de Educação - PPGE  
luciamariadeassis@gmail.com

## INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO TEMA - PROBLEMA- OBJETIVO

O projeto de estudo em questão tem como **tema central** a análise das implicações das avaliações em larga escala da Educação Básica, promovidas pelos governos federal e estadual, na gestão escolar da rede estadual de Goiás. Algumas **questões** foram levantadas e resultaram nas seguintes **problematizações**: A adoção das avaliações em larga escala interferem na gestão e organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais em Goiás? A atuação do diretor tem sido modificada em função destas avaliações? Este processo tem promovido algum tipo de intensificação do trabalho do gestor? Como e sob quais referenciais a Secretaria Estadual de Educação vem implementando a gestão escolar na rede após a adoção dos exames como indutores da melhoria das práticas escolares? Qual(is) é (são) a(s) concepção(ções) de gestão que predominam no interior das escolas públicas estaduais em Goiás neste período?

Neste sentido e tendo em vista a importância que as avaliações externas vem ganhando no âmbito da definição das políticas públicas para a educação, este estudo elege como **objetivo central** conhecer e analisar as repercussões das avaliações de desempenho discentes realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação de Goiás (SAEGO) e dos resultados do índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) na gestão escolar na rede estadual do estado de Goiás.

Dentre os **objetivos específicos** destacam-se: Identificar sob quais referenciais a Seduce se orientou a gestão escolar desde a implementação desta política; Identificar as concepções de gestão predominantes nas escolas da rede e como os processos e os resultados das avaliações em larga escala estão sendo conduzidos pelos gestores; Caracterizar como o

trabalho do gestor escolar tem sido conduzido e se as suas atribuições tem sido modificadas ou intensificadas a partir da adoção destes exames.

Estudos recentes como os de Freitas, Afonso e Gatti tem mostrado que as avaliações em larga escala da educação básica vêm interferindo e intensificando o trabalho do diretor, levando-o a adoção de uma gestão voltada para resultados, com ênfase na abordagem meritocrática e gerencial. Assim, analisar como as políticas educacionais neoliberais vêm impactando a gestão escolar e a avaliação na Educação Básica, no âmbito escolar, tendo como referência a rede estadual de Goiás poderá contribuir para o debate desta problemática do âmbito do estado de Goiás.

## MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para fundamentar as análises desta pesquisa foi adotado como referencial teórico, principalmente os seguintes estudos: Assis (2016); Dias Sobrinho (2003); Paro (2002); Freitas (2012); Dirce Freitas (2013); Gatti (2013); Sander (2005, 2007); Oliveira (2008) e outros que se fizerem necessários ao longo desta investigação. Este recorte justifica-se pelo fato de concentrarem aspectos relacionados aos estudos das concepções da administração e gestão escolar a partir do contexto histórico e político atual, considerando as políticas neoliberais e sua influência na educação, bem como as políticas de avaliação em larga escala existentes no país.

Assim, a partir do estabelecimento dos princípios de gestão democrática no ensino público, houve a necessidade de instituir novas formas de gestão escolar, com maior autonomia, participação e descentralização dos recursos e responsabilidades. Neste sentido, Oliveira afirma que os órgãos centrais dos sistemas de ensino delegaram às escolas rotinas administrativas, com maior poder para planejar e executar suas funções, incluindo o orçamento financeiro, o que é definido pela autora como sendo parte da organização escolar. (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

Dessa forma, compreende-se a gestão escolar como algo primordial que deve ser organizada com atividades que efetivamente colaborem com o estabelecimento de novas formas de planejar. “O certo é que o termo *gestão* vem se impondo crescentemente no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira.” (SANDER, 2005. p.45).

Neste sentido, é evidenciado pelo autor que o termo gestão escolar já se encontra fundamentado na legislação brasileira e deve ser compreendido como o pensar e o fazer a

educação em sua totalidade, ou seja, deve cumprir sua missão política e cultural tendo em vista atingir os objetivos pedagógicos. Portanto, a gestão escolar deve ser compreendida e analisada num contexto mais amplo, que envolva a trajetória histórica das políticas públicas educacionais do campo da administração e da gestão instituídas no país.

Para Oliveira (2008) as reformas educacionais dos anos 1990 interferiram nas formas de organização escolar, pois foram criadas novas formas de ensinar e avaliar, que repercutiram diretamente sobre a organização do trabalho no âmbito das escolas. Portanto, as concepções de gestão adotadas em cada escola ou sistema de ensino refletem diferentes visões políticas e sociais, determinando seu compromisso com a conservação ou transformação social no estabelecimento das suas ações e atividades educativas.

Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação vem definindo e acentuando os processos de controle e regulação tanto nas escolas quanto na administração pública, ou seja, deixa de ser um instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino aprendizagem, passando a ser um instrumento de controle, voltado para uma gestão de resultados, com funções predominantemente reguladoras e classificatórias.

O estabelecimento do IDEB trouxe impactos na gestão escolar, de modo que a qualidade na educação passou a ser referenciada pela nota alcançada no IDEB, no atual Plano Nacional de Educação 2014/2024. Assim, “neste sentido, ao vincular o acompanhamento e a promoção da qualidade da educação no Brasil aos indicadores de desempenho dos estudantes mensurados pelo Ideb, o PNE reforçou uma política de matriz neoliberal, que promove a classificação e o ranking das escolas.” (ASSIS, 2016, p.11).

Com esse expediente a análise da qualidade da educação no Brasil restringiu-se ao resultado obtido no IDEB, o que leva as escolas a adotarem medidas como a reorganização dos currículos, adaptando-os aos conteúdos avaliados na Prova Brasil, o que Freitas (2012, p. 389) define, como “A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo como referência.” Observa-se que há um reducionismo e estreitamento curricular, em que as redes de ensino passam a focalizar os conteúdos trabalhados nas matrizes propostas das avaliações externas.

Para se alcançar os objetivos dessa dissertação, utilizou-se como referencial teórico na compreensão da relação gestão escolar com as avaliações externas a perspectiva materialista histórico-dialética, concebendo a investigação científica como fenômeno em constante movimento e transformação. (MARX, 2003).

Para Marx (2003) a análise da vida social deve ser feita por meio de uma perspectiva que, além de procurar estabelecer as leis de mudanças que regem os fenômenos, realize-se a



partir de fatos concretos, a fim de expor o movimento real no seu conjunto. Deste modo, os elementos da dialética Marxista são a Historicidade, a Totalidade e a Mudança.

A compreensão de Marx perpassa pela compreensão de alguns conceitos fundamentais, tais como: Modo de produção, relações de produção, mais-valia, mercadoria, classes sociais, alienação, trabalho, conceitos este que se entrelaçam, na busca de compreender seu objeto por excelência o modo de produção capitalista. Assim, para Frigotto (2008, p.77) “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.”

Portanto, com intuito de obter dados significativos, os quais possam subsidiar esta análise por meio da perspectiva materialista histórico-dialética, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas, aos diretores das escolas estaduais de Goiás, com o objetivo de investigar de que forma as políticas de avaliações externas vem interferindo na gestão escolar da educação básica.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS**

Neste estudo há várias ações envolvidas e já finalizadas. Dentre os procedimentos já utilizados, destacamos o levantamento e a análise da bibliografia pertinente ao objeto de investigação. Assim, o referido levantamento bibliográfico possibilitou a constatação de que são escassas as pesquisas que abordem, especificamente o objeto deste estudo. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) no período de 1996 a 2016, como recorte temporal. Os descritores utilizados na busca foram: “gestão escolar”, “avaliação escolar”, “gestão e avaliação escolar” e “avaliação e gestão escolar”.

O primeiro descritor pesquisado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi “gestão escolar” com 173 trabalhos, sendo 136 dissertações e 37 teses. Dos 173, 32 foram selecionados, com destaque para a tese de SILVA, S. (2014), da PUC-GO sobre as implicações das ações e projetos instituídos a partir de 2011 pelo Pacto Pela Educação de Goiás e a Dissertação de ARRUDA, C.(2012), também da PUC-GO, sobre como a escolha do diretor da escola pública da educação básica pode influenciar na concepção e no desenvolvimento de uma gestão democrática e multidimensional

Quanto ao descritor “avaliação escolar” na BDTD, foram encontrados 196 trabalhos, sendo 150 dissertações e 46 teses e selecionados 23 trabalhos, sendo 17 dissertações e 6 teses, dos quais foram selecionados 15 trabalhos para leitura. Deste grupo destacam-se dois trabalhos, a tese da MILANO, L. (2012) da PUC-GO, cuja conclusão mostrou que, embora os resultados das avaliações externas tenham apontado crescimento, isso não é constatado no desempenho da aprendizagem; e a de ASSIS, R. (2014), pela UFG, com o tema O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-Go, que, buscou compreender a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, referente a possíveis interferências produzidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No levantamento bibliográfico na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) com o descritor “Avaliação Escolar” foram identificados 12 artigos em diferentes edições da revista do período de 2006 e 2015, sendo selecionados 05 para leitura.

Com o descritor “Gestão Escolar” a busca foi mais significativa, com 53 artigos no período de 2001 a 2015, dos quais foram selecionados 24, principalmente ao processo de mudanças da administração escolar para a perspectiva de gestão escolar.

Atualmente a exposição da pesquisa já conta com dois capítulos teóricos finalizados, que tratam das concepções da administração e da gestão escolar e da trajetória da implantação e implementação das políticas de avaliação em larga escala da educação básica, a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mostrando como estas avaliações vem alterando a rotina escolar em diversos aspectos.

Para apreender as concepções de gestão e avaliação escolar no âmbito da rede estadual de Goiás foram enviados questionários os diretores de escolas de todo o estado, 997 no total, por meio da Plataforma Forms. Até o presente momento foram devolvidos 506 questionários, atingindo um percentual de 50% devolvidos. O questionário apresentou sete perguntas de múltipla escolha e uma aberta permitiu ao diretor apresentar a sua opinião sobre a concepção de gestão escolar. A oitava questão corresponde a um espaço aberto para que o diretor pudesse expor suas dúvidas, críticas e /ou sugestões sobre sua visão referente as avaliações externas e o IDEB, bem como suas possíveis relações com a gestão escolar. Dos 506 questionários respondidos houve 211 respostas a esta pergunta.

O próximo passo agora é proceder à análise destes dados, a serem apresentados no quarto capítulo desta exposição. A nossa hipótese é que tem havido uma espécie de naturalização dos processos de avaliação externa e em larga escala no cotidiano escolar, em que pouco se tem refletido, coletivamente, sobre os seus impactos nos diversos aspectos intraescolares. Esperamos que estes dados, tão amplos, possam contribuir para iluminar os

próximos estudos em Goiás e no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Lúcia Maria de. **A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa**. In DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. 2016 (no prelo).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil: Características e pressupostos**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A; TAVARES, Marinalva R. (Orgs). *Ciclo em Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.jun. 2012.

GATTI, Bernadete A. **Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. /organizado por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. -2º ed - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar - Introdução Crítica**. 11ed. São Paulo. Cortez, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação**

**superior.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANDER, Benno. A **produção do conhecimento em políticas e gestão da educação.**

Linhas Críticas. Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun.2005.

\_\_\_\_\_. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília, DF:

Liber Livro, 2007a.

**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO:  
DIFERENTES PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE IPORA-GOIÁS**

**Maria Olinda Barreto**  
(PPGE/FE/UFG/Dinter / maria.olinda@ueg.br)  
**João Ferreira de Oliveira**  
(Orientador)

LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

### **1. Apresentação do Tema**

Dentre os inúmeros problemas enfrentados pela juventude, o ensino médio tem-se constituído uma barreira a ser superada. Nesse sentido, faz-se necessário compreender quem é a juventude ou juventudes que chegam ao ensino médio e como esse nível de ensino se constitui, sobretudo nas escolas públicas. Compreender a identidade e complexidades da juventude no contexto do ensino médio implica em conhecer, entender essas duas categorias ou objetos extremamente instigadores: juventude e ensino médio. O primeiro, pela complexidade dos aspectos que envolvem sua constituição identitária e o segundo por ser historicamente um objeto à procura de identidade.

Os jovens, por vezes, são associados à violência, rebeldia e drogas como se fossem eles os que produzissem boa parte das mazelas presentes na sociedade. Por vezes, são vistos como futuro, mas sem considerá-los como seres históricos do presente afetados por essa realidade. Nesse cenário, o ensino médio como uma etapa importante da formação dos jovens torna-se fundamental. No entanto, esse nível de ensino tem sido objeto de debates, pesquisas e alvo de críticas principalmente com relação às suas finalidades. Há os que defendem uma formação humanista e propedêutica, outros, profissionalizante. A atual reforma, proposta pelo governo do Presidente Temer, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, transformada em Lei nº 13415/2017, mais uma vez coloca o ensino médio no centro de acirradas discussões e objeto de vários questionamentos. Sendo assim, faz-se necessário conhecer todos os meandros que envolvem essa temática e, nesse contexto, a questão norteadora desta pesquisa é: se, e como, a proposta de formação desses jovens, contida no projeto pedagógico e nas ações cotidianas da escola dialoga com as demandas juvenis? Esse questionamento implica em buscar construir e/ou problematizar o conceito que se tem de juventude ou juventudes e identificar o que caracteriza o mundo juvenil. E, ainda conhecer a proposta

de ensino dessas escolas, a concepção de seus agentes com relação aos jovens/alunos que a frequentam, como esses se veem e compreendem a escola e, nessa perspectiva, como se dá a relação juventude e o ensino médio. A pesquisa em tela será desenvolvida em duas escolas públicas estaduais na cidade de Iporá/Goiás.

## **2. Objetivos e Metodologia**

O acelerado desenvolvimento científico-tecnológico tem provocado inúmeras transformações em todos os campos da sociedade e, conseqüentemente na vida dos jovens. Parte-se do pressuposto que as questões postas aos jovens, bem como os conflitos vivenciados por esses na sociedade, estão também presentes no cotidiano da escola e exigem dessa instituição preparo e criatividade para responder a essas demandas. O desafio consiste em compreender, em sua complexidade, os anseios e expectativas dos jovens/alunos como sujeitos desse processo em uma sociedade em constantes transformações tendo o ensino médio como espaço/tempo de formação dessas juventudes.

A referida pesquisa tem, pois, por objetivos: a) compreender como duas escolas públicas de Ensino Médio em Iporá dialogam com as questões relacionadas à juventude; b) identificar o perfil socioeconômico dos jovens/alunos e as expectativas dos mesmos com relação ao ensino ofertado; c) compreender como são constituídas as relações entre os jovens/alunos, professores e gestores a partir do olhar desses sujeitos; d) reconhecer como os jovens/alunos veem a escola, se veem e se sentem na escola. Os campos da pesquisa serão os Colégios Estaduais Ariston Gomes da Silva e CEPI - Centro de Ensino em Período Integral Osório Raimundo de Lima, localizados na cidade de Iporá/Goiás, por serem esses os dois únicos colégios a ofertar ensino médio regular na rede estadual com propostas pedagógicas diferentes, sendo que o primeiro em regime parcial em três turnos e o segundo implantou em 2013 o programa Novo Futuro: ensino médio em tempo integral.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, buscando compreender o contexto em que as instituições estão inseridas, a proposta pedagógica, e quem são os jovens que as frequentam e, a partir das relações estabelecidas, das perspectivas formativas, dos conflitos, das contradições e possibilidades de o ensino médio ser ou não o lugar das juventudes. Portanto, os sujeitos da pesquisa são os jovens/alunos, os professores e gestores das referidas escolas. Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) revisão de literatura sobre juventude e ensino médio; b) pesquisa

bibliográfica e documental, visando contextualizar do ponto de vista socioeconômico, político, educacional e cultural do município de Iporá; c) estudo e análise de documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, DCN e demais documentos necessários para o conhecimento das referidas escolas); d) pesquisa empírica realizada por meio de grupos focais, questionário com perguntas abertas e fechadas para alunos e questionário com perguntas abertas para os professores e gestores; e) análise dos dados a partir das seguintes categorias de avaliação: as questões/condição juvenil (quem são esses jovens?), a escola (o que propõe aos jovens e como se veem?), processos formativos dos jovens/alunos(família, sociedade, escola).

### **3. Fundamentação Teórica**

Uma pesquisa que se propõe compreender a relação estabelecida entre juventude e ensino médio requer inicialmente contextualizar e definir esses objetos de estudo e, mais especificamente, a educação destinada à juventude ou “juventudes”, considerando a complexidade do mundo juvenil e do ensino médio esses desafios são ainda maiores pois, “deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens - e não apenas alunos - histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas”(CARRANO, 2007, p.2). Para Bourdieu, juventude é apenas uma palavra, pois, o significado de juventude passa necessariamente pela compreensão do lugar social, do contexto, das condições objetivas da existência desses agentes sociais; assim, não há um único conceito, ressaltando que a identidade juvenil tem as marcas, ou seja, os traços de sua condição social. Ser jovem da classe dominante e ser jovem da classe trabalhadora produzem na vida desses agentes, traços e características distintas, pois as estruturas sociais interferem no sujeito e esse na estrutura social. Para Bourdieu (2007), a classe social não se constitui somente pela posição que o sujeito ocupa, mas também pelo *habitus* construído a partir desse lugar social. *Habitus* compreendido como um sistema de disposições e modo de pensar e agir constituído/instituído a partir das estruturas sociais. Nessa perspectiva de compreensão e análise dos processos de constituição da juventude que inclui os aspectos socioeconômicos e culturais, o diálogo se dará com autores como Carrano (2007), Pais (1990); Mannheim (1968); Foracchi (1972); Bourdieu (1983); Sposito (1993;1996; 2009); Guimarães & Duarte(2011); Dayrell (2005;2007), dentre outros. O Ensino médio não é simplesmente uma etapa de transição, as diretrizes curriculares nacionais apontam

que “um dos principais desafios da educação, consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva.” (BRASIL. DCN, 2012, p.170). As diferentes propostas para o ensino médio serão problematizadas por meio do estudo e documentos oficiais (BRASIL, 2001; 2012; 2013) e pelas inúmeras pesquisas realizadas nessa área: Arroyo (2014), Nascimento (2007), Nosella (2011), Sander (2012), Mesquita; Lelis (2015), Motta; Frigotto (2017).

#### **4. Estágio atual da pesquisa**

Paralelo à revisão de literatura sobre a juventude e o ensino médio e o início da escrita do primeiro capítulo, foram elaborados os seguintes instrumentos de pesquisa:

**I) Roteiro para realização dos grupos focais** com ênfase em três aspectos: a) condição juvenil (concepção de juventude, problemas juvenis, sociedade, família, futuro); b) escola/projetos (como veem a escola, importância do ensino médio, projetos desenvolvidos, relacionamentos estabelecidos); c) processos formativos (na família, sociedade com ênfase na influência dos meios de comunicação e tecnologias, religião e cultura). Foram realizados oito grupos focais com alunos do 1º e 3º ano, com objetivo de captar a visão dos ingressantes e concluintes, sendo seis grupos, dois por cada turno, no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva e dois grupos, no CEPI Osório Raimundo de Lima. A participação dos alunos foi bastante significativa e reveladora, sob a concepção que se tem da juventude e da escola, e contribuiu para rever as questões do questionário tanto ao destinado aos professores como ao dos próprios alunos. As falas foram gravadas com prévio consentimento dos mesmos e estão sendo transcritas.

**II) Questionário com perguntas abertas para professores e gestores** abordando os seguintes aspectos: a) questões juvenis (visão da escola/professores e gestores com relação aos jovens); b) a escola e o processo formativo dos jovens/alunos (problemas da juventude vivenciados na escola e como esses são trabalhados no cotidiano da escola, PPP, mídias); c) a escola e a juventude (perfil socioeconômico e cultural dos jovens/alunos, projetos, participação, relacionamento). A princípio, o intuito seria realizar entrevistas com os professores, no entanto, esses apontaram o questionário como a melhor forma de participação na pesquisa. Os questionários foram aplicados e as respostas estão sendo sistematizadas.



**III) Questionário com perguntas fechadas e abertas para ser aplicado aos jovens/alunos** de todos os anos com objetivo de apreender a origem social, o posicionamento com relação a escola, expectativas com relação ao ensino médio e perspectivas de futuro. O questionário foi elaborado aplicado a seis alunos - três alunos em cada escola, com objetivo de identificar o nível de compreensão e/ou dificuldade dos mesmos. Verificou-se que o mesmo ficou de fácil entendimento, no entanto, percebeu-se uma tendência de os alunos não responderem as questões abertas por exigir maior atenção e escrita.

O esboço inicial indica que a tese terá três capítulos. O **primeiro** com a revisão de literatura sobre juventude e ensino médio; o **segundo** sobre a contextualização do campo da pesquisa Município de Iporá: perfil socioeconômico, cultural e educacional; o **terceiro** com a análise dos dados da pesquisa, identificando as perspectivas formativas dos jovens do ensino médio nas escolas da amostra.

## **5. Considerações Preliminares**

A pesquisa tem demonstrado que a própria opção que o jovem faz pela escola já está condicionada à sua condição social, para os que precisam e/ou pretendem trabalhar a escola de tempo parcial constitui-se a opção possível. A proposta pedagógica da escola de tempo integral é mais interativa e possibilita a participação dos alunos na definição de algumas atividades lúdicas, como por exemplo, música e teatro. No entanto, os jovens/alunos reclamam que o período estendido se torna cansativo, até mesmo porque a escola não dispõe de todas as condições de infraestrutura necessárias para esse tipo de oferta. Os jovens/alunos da escola de tempo parcial apontaram os projetos desenvolvidos na escola como fator importante para a formação dos mesmos, destacaram que a escola possui um sistema rígido de disciplina, o que para alguns é um aspecto negativo; no entanto, a maioria a consideram necessário e destacam como aspecto positivo da escola. Entretanto, essas informações obtidas pela experiência nos grupos focais precisam ser comparadas posteriormente com a análise do resultado dos questionários, e, nesse sentido, o que se tem são indícios de um resultado bastante preliminar.

## **6. Referências**

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação. 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores do Ensino Médio: O jovem como sujeito do Ensino Médio**. Versão Preliminar. Etapa I Caderno II. Curitiba. Setor de Educação, UFPR, 2013.

BOUDIEU, P. **A "juventude" é apenas uma palavra**. In \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1983.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista REVEJA (UFMG)*, 2005. <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files>. Acesso em 10/01/2017.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia da juventude**. *Onda Jovem*, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira, 1972.

GUIMARÃES, M. T. C; DUARTE, A. J. **Juventude e Educação. Novos processos de socialização**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 143-155, jan/jun. 2011.

MANHEIM, K. **O problema da juventude na sociedade moderna**. In: BRITO, S.(org. ) *Sociologia da Juventude*, vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

OLIVEIRA, João Ferreira de. PESSOA, Jadir de Moraes. **O método em Bourdieu**. In: *Pesquisar com Bourdieu*. OLIVEIRA, João Ferreira de. PESSOA, Jadir de Moraes(Org). Goiânia.Cânone Editorial,2013.

PAIS, J. M; **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165

SANDER, Benno. **Políticas de Educação Básica no Marco do Plano Nacional de Educação**. In: *Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis*CUNHA, Celio da. SOUSA, Jose Vieira de. SILVA, Maria Abádia da Silva. Brasília-DF; Editora Liber Livro, 2012.

SPOSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. *Tempo Social*. Ver. Social. USP. São Paulo, v.5, n. 8, p. 143-155, jan/jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Juventude: crise, identidade e escola**. In DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais 1999-2006**. In \_\_\_\_\_. **O estado da arte sobre juventude no pós-graduação brasileira**. *Educação, Ciências Sociais e Serviço Social(1999-2006)*, Vol.2 Belo Horizonte, MG; Ed. Argvmentvn, 2009.